Laboratoire CIREL, équipe TRIGONE-CIREL (EA 4354)

ENTRE PRESCRIPTIONS INSTITUTIONNELLES ET EXPÉRIENCES D'ACTEURS : QUELLES PRODUCTIONS-CONSTRUCTIONS PROFESSIONNALISANTES ?

ÉTUDE QUALITATIVE DES INTERACTIONS FORMATION-PROFESSIONNALISATION

Le cas de directeurs de centres de formation d'apprentis du bâtiment et des travaux publics (CFA-BTP)

Thèse présentée par Marek LAWINSKI,
dirigée par Jean CLÉNET, Professeur Émérite, Université Lille 1,
soutenue à Villeneuve d'Ascq, le 17 juin 2014

Jury :
Patricia CHAMPY-REMOUSSENARD, Professeure, Université de Lille 3
Marc DURAND, Professeur Ordinaire, Université de Genève, Suisse
Philippe MAUBANT, Professeur Ordinaire, Université de Sherbrooke, Québec
Maryvonne SOREL, Maître de Conférences, Université de Paris Descartes
Patrick WERQUIN, Professeur au CNAM, Paris et Consultant international

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Remerciements

Nous remercions tous ceux qui ont contribué à cette recherche. Plus particulièrement, nous exprimons notre gratitude à Jean Clénet pour la qualité de son accompagnement tout au long de notre parcours doctoral, à Marielle Soulié pour la relecture et les corrections de ce mémoire de thèse, ainsi qu'aux directeurs de CFA-BTP pour leur disponibilité.

Marek Lawinski

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

RÉSUMÉ

Cette recherche doctorale porte sur la compréhension des processus de professionnalisation des directeurs de centres de formation d'apprentis du bâtiment et des travaux publics (CFA-BTP) qui font partie d'un système paritaire national de formation professionnelle coordonné par le Comité de concertation et de coordination de l'apprentissage du BTP (CCCA-BTP). L'auteur part du présupposé que l'appartenance à un tel système est à l'origine des situations et des activités complexes (Morin, 2005) qui débouchent aussi bien sur une production d'effets pour les autres quesur les constructions simultanées de ses propres capacités, voire identités professionnelles (Samurçay et Rabardel, 2004) à travers des processus de construction-déconstruction-reconstruction permanente (Clénet, 2005). Il s'agit donc de comprendre et d'interpréter les différentes situations d'interaction et d'interdépendance que les directeurs-sujets-acteurs établissent au niveau macro (national), méso (régional) et micro (local) et qui peuvent constituer des sources d'actions susceptibles de contribuer à leur professionnalisation.

Le concept de professionnalisation est étudié à partir des recherches de Wittorski (2005, 2007, 2008) sur le développement des capacités individuelles, sur l'adaptabilité au travail et sur l'émergence d'une profession, de Sorel (2005) sur le sujet-acteur au centre de sa professionnalisation, de Clénet (2005b, 2012a) sur la complexité des processus professionnalisants, de Barbier (2013) sur l'exploitation formative de l'expérience, ainsi que de Maubant (2013) et de M. Durand (2013) sur l'apprentissage en situations à partir d'expériences vécues. Pour situer la professionnalisation dans un contexte plus large, l'auteur s'appuie sur les analyses de Lourau (1970) et de Dubet (2002) sur les évolutions institutionnelles, de Bernoux (2010) sur le changement dans les entreprises et les organisations, ainsi que de Champy-Remoussenard (2014) sur les dimensions cachées du travail et les motivations. Enfin, en phase finale de sa recherche, l'auteur a rapproché, ce qu'il a appris sur la professionnalisation des directeurs de CFA-BTP, des analyses de Clénet (1998) et de Pelluchon (2008) sur l'autonomisation des sujets-acteurs confrontés à des injonctions paradoxales et à des nécessités d'autodétermination.

Du point de vue méthodologique, il s'agit d'une recherche qualitative, en tant que démarche discursive de reformulation, d'explicitation et de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène (Paillé et Mucchielli, 2010), devenue au fur et à mesure interprétative, basée sur des critères de crédibilité, de transférabilité, de fiabilité et de confirmation des résultats d'analyse (Lincoln et Guba, 1986). L'auteur s'est en outre inspiré des travaux de Leplat (2008) sur la régulation et les automatismes dans les activités complexes et de Clénet (2012) sur le repérage et la compréhension des zones d'interactions et de tensions et a adopté la méthode axiomatico-inductive (Le Moigne, 1999) où analyser prend le pas

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

sur concevoir, avant de déboucher sur apprendre. Au cours de cette démarche personnalisée et contextualisée, un corpus empirique composé d'entretiens avec 25 directeurs de CFA-BTP et de documents décrivant la prescription institutionnelle en relation avec les processus de professionnalisation à impulser dans les CFA coordonnés par le CCCA-BTP, a été constitué, croisé et interprété. Ce travail a permis de comprendre les intentions institutionnelles, les compréhensions et les interprétations de ces intentions par les sujets-acteurs concernés et, enfin, les réalisations et les usages qui en sont faits. Un focus a été fait sur l'analyse des interactions-médiations professionnalisantes dans le dispositif d'accompagnement et de formation de nouveaux formateurs (appelé DAFFA) du point de vue de son apport à la professionnalisation des directeurs de CFA-BTP.

L'auteur soutient que la professionnalisation des directeurs de CFA-BTP est construite principalement sur l'imprévisibilité des situations-expériences au travail auxquelles ces sujets-acteurs sont confrontés, ce qui leur permet de construire, simultanément, de nouvelles visions de leurs fonction, missions et objectifs professionnels en transformation. L'auteur a indiqué des limites d'une prescription institutionnelle en termes de résultats attendus, en démontrant que ces derniers dépendent essentiellement de la façon dont les sujets-acteurs s'en emparent, l'interprètent et l'utilisent en fonction de leurs propres envies, motivations, capacités, objectifs et moyens externes, en puisant dans les transformations que vivent les institutions et les organisations. La recherche débouche sur le constat que la professionnalisation se fait essentiellement par l'autonomisation du sujet-acteur qui accepte, en même temps, d'agir sans prothèse (Dupuy et Robert, 1976) en individu non seulement capable, mais aussi responsable. L'auteur considère que les rapports avec la liberté d'action, aussi bien pour ce qui concerne l'institution que le sujet-acteur, constitueront l'un des principaux enjeux de la professionnalisation dans les années à venir.

Mots-clefs : construction-professionnalisation, complexité, capacité, expérience, interaction, autonomisation.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 11
Origines, construction et production d'un parcours de recherche

PREMIÈME PARTIE 21
CADRE ENVIRONNEMENTAL, MÉTHODOLOGIQUE ET CONCEPTUEL POUR COMPRENDRE ET INTERPRÉTER LA PROFESSIONNALISATION DES DIRECTEURS DE CFA-BTP

1.1. L'environnement professionnel et la place des directeurs de CFA-BTP dans leur contexte 23

1.1.1. Le système coordonné par le CCCA-BTP 25
1.1.2. Les évolutions structurelles et conjoncturelles du secteur BTP et leurs conséquences sur les activités des directeurs de CFA-BTP 28
1.1.3. Le réseau des CFA coordonné par le CCCA-BTP inscrit dans un environnement plus large que le secteur du BTP 30
1.1.4. Ruptures et tensions suite à l'émergence du niveau régional de gestion de l'apprentissage du BTP 33

1.2. Les directeurs de CFA-BTP dans leur environnement professionnel 34

1.2.1. Les caractéristiques quantitatives de l'ensemble des directeurs de CFA-BTP embauchés entre 2001 et 2012 36
1.2.2. Entre missions et activités prescrites, interprétées et réelles des directeurs de CFA-BTP 43
1.2.3. Les capacités professionnelles des directeurs de CFA-BTP 55
1.2.4. Le développement des capacités professionnelles des directeurs d'après l'analyse des plans de formation des CFA-BTP 61

1.3. La construction d'un itinéraire méthodologique de recherche 69

1.3.1. Choix et évolution de l'approche méthodologique 71
1.3.2. Apprentissage des passages entre le général et le particulier en s'appuyant sur les complémentarités des objets d'analyse 80
1.3.3. Modélisation pour mieux faire émerger les résultats de nos investigations en lien avec notre posture dans la recherche 84

1.4. L'espace conceptuel de la professionnalisation : entre le développement des capacités professionnelles et les processus identitaires 90

1.4.1. Approches conceptuelles de la professionnalisation des individus, des groupes professionnels, des organisations et des institutions 93
- Approches anglo-saxonne et française de la professionnalisation 94
- Synergies entre les différents sens de la professionnalisation dans le contexte français 95
- Synergies des approches conceptuelles de professionnalisation à travers l'expérience vécue 98

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

- Professionnalisation des individus inscrite dans un contexte collectif 101
- Professionnalisation : intentions individuelles et sociales interdépendantes 102
- Professionnalisation et temporalités 104

1.4.2. Professionnalisation : une intention institutionnelle à interprétations multiples 107
1.4.3. Professionnalisation et développement professionnel 111
1.4.4. Relation capacité-compétence : une clé d'entrée pour comprendre les processus de professionnalisation 113
1.4.5. Interactions entre les productions et les apprentissages à travers les actions situées 117
1.4.6. Les transformations identitaires en tant que produits de médiation et de socialisation 121

Conclusion partielle 125
Concepts principaux et concepts secondaires pour interpréter et comprendre les processus de professionnalisation des directeurs de CFA-BTP

DEUXIÈME PARTIE 129
EXPLORATION DES ESPACES DE COMPRÉHENSION DE LA PROFESSIONNALISATION DES DIRECTEURS DE CFA-BTP : ENTRE LES ÉVOLUTIONS PRESCRITES ET LES EXPÉRIENCES VÉCUES

2.1. La prescription et les intentions institutionnelles pour orienter les transformations des situations et des activités professionnelles dans les CFA-BTP 132

2.1.1. La prescription issue des accords des partenaires sociaux et traduite en plans de développement pour le système piloté par le CCCA-BTP 133
2.1.2. Les interactions entre les directeurs et l'institution à partir de l'injonction communiquée sous forme d'obligations conventionnelles 136
- Interactions en transformation entre l'institution et les directeurs de CFA-BTP 138
- Cadre prescrit pour organiser les activités au CFA-BTP : le projet d'établissement 141
- Conceptions d'organigrammes fonctionnels pour organiser les activités dans les CFA-BTP 143

2.1.3. Les projets d'établissement et l'opportunité d'appréhender la globalité 149
- Modélisation des problématiques et des activités positionnées dans les projets d'établissement 150
- Caractéristiques des indicateurs pour le pilotage des projets d'établissement 159
- Évaluation et valorisation-diffusion des résultats des actions positionnées dans les projets d'établissement 165

2.2. La professionnalisation des directeurs de CFA-BTP dans un contexte en transformation 167

2.2.1. Nécessité de plus en plus affirmée d'apprendre à raisonner avec des visions stratégiques en interaction avec l'environnement 168
2.2.2. La perception du changement intervenu avec la régionalisation par les directeurs de CFA-BTP au début du processus 173
2.2.3. Professionnalisation des directeurs de CFA-BTP au cours des actions entreprises par le niveau méso en faveur des synergies régionales 185
- Différentes attitudes des directeurs de CFA face à la régionalisation dans trois régions choisies pour une analyse approfondie 187
- Actions entreprises dans la région 1 : consolidation et développement des interactions initiées avant la régionalisation 189

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

- Actions entreprises dans la région 2 : élargissement d'un cercle établi 192
- Actions entreprises dans la région 3 : recherche des synergies non voulues au départ 199

2.2.4. Interventions du tiers externe dans les interactions en faveur des synergies régionales 203
2.2.5. Perception des opportunités professionnalisantes issues de la régionalisation 208

2.3. Les projets - expériences à vivre et expériences exploitées 212

2.3.1. Projets-trajets personnels et collectifs 213
2.3.2. Projets-transitions 219
- Projets relatifs à la pédagogie de l'alternance 220
- Exploitation de l'expérience dans la formation alternée 224
- Interactions avec les entreprises et les décideurs pour pérenniser le système de formation par alternance 228

2.3.3. Potentiel professionnalisant de la communication interne 230
2.3.4. Professionnalisation-transition culturelle et identitaire 238

Conclusion partielle 244
Subjectivité et relativité des opportunités professionnalisantes issues d'une prescription

TROISIÈME PARTIE 247
ENTRE PRESCRIPTIONS-INTENTIONS ET EXPÉRIENCES VÉCUES D'ACCOMPAGNEMENT-FORMATION
Quelles interactions pour quelles constructions professionnalisantes ?
Cas d'un dispositif interne d'intégration et de formation
des nouveaux formateurs de CFA-BTP.

3.1. L'émergence d'une méthode de recherche qualitative pour comprendre les interactions professionnalisantes et pour identifier les transitions professionnelles des directeurs de CFA-BTP dans le contexte du DAFFA 249

3.1.1. Examen des écrits institutionnels et des documents réflexifs des directeurs de CFA-BTP produits en amont de la mise en œuvre du DAFFA 250

3.1.2. Analyse des discours les directeurs sur les expériences d'accompagnement des nouveaux formateurs rapportées au cours des entretiens transversaux 252
3.1.3. Entretiens thématiques sur les productions-constructions à travers le DAFFA visant les directeurs comme sujet principal 256
3.1.4. Identification et intégration d'un corpus empirique supplémentaire 259
3.1.5. Complémentarités des données recueillies et des méthodes d'exploration 264

3.2. Les caractéristiques des interactions-constructions potentiellement professionnalisantes pour les directeurs de CFA-BTP à travers l'accompagnement-formation des nouveaux formateurs 267

3.2.1. Rôle du directeur de CFA-BTP et les capacités mobilisées dans le dispositif d'accompagnement et de formation des nouveaux formateurs précédant le DAFFA 267
- Organisation du dispositif précédent et rôle prescrit du directeur de CFA 268
- Aperçu des interactions professionnalisantes produites par les directeurs de CFA à l'occasion du dispositif précédent 270
- Apport professionnalisant du dispositif précédant dans les perceptions des directeurs de CFA-BTP 275

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

3.2.2. Transition institutionnelle vers un nouveau dispositif d'accompagnement des nouveaux formateurs de CFA-BTP : émergence du DAFFA 280
- Objectifs, contenus, organisation du DAFFA et rôle du directeur de CFA-BTP selon la prescription institutionnelle 281
- Perception par les directeurs des changements-transitions entre les deux dispositifs 287
- Opportunités potentiellement professionnalisantes apparues avec le DAFFA selon la prescription institutionnelle 293
- La prescription et l'engagement des directeurs mobilisé dans le DAFFA 295

3.2.3. Expériences relatives au DAFFA et potentiellement professionnalisantes identifiées au cours de la première phase d'analyse 300
- Analyse du discours sur les accompagnements mis en place et identification de leurs enjeux pour les directeurs de CFA-BTP 301
- Étude plus approfondie des trois cas d'accompagnement sélectionnés lors des entretiens 304
- Une analyse quantitative pour examiner l'intensité de l'implication des directeurs dans le DAFFA 307

3.2.4. Analyse approfondie des interactions-constructions professionnalisantes identifiées au cours des grandes étapes du DAFFA 309
- Les interactions-constructions professionnalisantes à l'étape 1 : entre la prescription nationale et la mise en œuvre régionale 312
- Les interactions-constructions professionnalisantes à l'étape 2 : transition entre l'interprétation locale et l'approche nationale 324
- Les interactions-constructions professionnalisantes à l'étape 3 : interprétation nationale de la prescription initiale 340

3.3. Le DAFFA : apprentissages issus des interactions contextualisées 346

3.3.1. Accompagnements de la transformation du professionnel-formateur en formateur professionnel 347

3.3.2. Transitions professionnelles et émergence des communautés d'apprentissages issues des interactions DAFFA 354

3.3.3. Projets des directeurs de prolonger les accompagnements professionnalisants après le DAFFA 356

Conclusion partielle 359
Les effets imprévus des accompagnements

CONCLUSION GÉNÉRALE 363
Se professionnaliser : apprendre à devenir autonome, par la négociation entre le prescrit et l'intime, en responsabilité

BIBLIOGRAPHIE 377

LEXIQUE DES SIGLES 383

ANNEXES – TABLE DES MATIÈRES DÉTAILLÉE 385

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

INTRODUCTION

Origines, construction et production d'un parcours de recherche

Cette recherche est née d'une envie de questionner nos situations et nos activités professionnelles conduites depuis vingt ans en tant qu'ingénieur de la formation d'adultes. En nous adossant à une démarche de recherche conçues et construite sur mesure, nous avons souhaité interroger, d'une façon plus systématique, plus distanciée et mieux organisée, le sens et les différentes dimensions des démarches institutionnelles en faveur de la professionnalisation des équipes de centres de formation des apprentis du bâtiment et des travaux publics (CFA-BTP) coordonnés par le Comité de concertation et de coordination de l'apprentissage du BTP (CCCA-BTP), organisme national et paritaire administré par les partenaires sociaux de ce secteur. En travaillant au sein de la direction de la formation du CCCA-BTP, dont le rôle est d'accompagner les CFA-BTP dans la veille pédagogique relative à l'apprentissage du BTP, nous sommes, en tant que praticien engagé, naturellement porteur des messages institutionnels en direction de ces CFA. Néanmoins, étant en charge d'accompagner les équipes de CFA-BTP dans le développement de leurs capacités professionnelles, notre rôle ne se limite pas à communiquer la prescription institutionnelle et à veiller à la façon dont elle est vécue dans ces CFA. En effet, nous nous percevons plutôt comme un sujet-acteur qui met en lien, d'une part, les attentes institutionnelles à l'égard des équipes de CFA-BTP en termes de développement des capacités professionnelles et, d'autre part, qui fait en sorte que les attentes des équipes de CFA-BTP vis-à-vis de l'institution en termes d'accompagnement professionnalisant soient prises en compte.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Notre cheminement vers la recherche doctorale

Nous ne sommes pas issu d'une formation supérieure qui nous prédestinait a priori à travailler en tant qu'ingénieur de la formation. Nous étions d'abord titulaire d'une maîtrise en sciences économiques, option économie internationale (obtenue en 1985 à l'Université de Paris-Nanterre) et d'un DESS (aujourd'hui Master 2) en gestion-organisation des activités de transport et de logistique (obtenu en 1986 à l'Université de Paris-Dauphine). Néanmoins, nous vivons notre parcours professionnel pratiquement entièrement dans le monde de la formation professionnelle. Nous avons commencé par travailler pendant trois ans à l'Institut pédagogique du transport et de la logistique appartenant à un réseau de centres de formation appelé AFT-IFTIM, géré par des organisations patronales des secteurs transport et logistique, ensuite pendant un an au sein de l'Agence pour le développement de l'éducation permanente (ADEP), organisme sous la tutelle du Ministère de l'Éducation nationale, supprimé en 1991, et, depuis 1992 au CCCA-BTP, en y exerçant plusieurs fonctions dont la principale est le pilotage d'un dispositif de développement professionnel des personnels de CFA-BTP. Nous coordonnons également les plans de formation annuels de ces CFA du point de vue de l'octroi des subventions du CCCA-BTP aux actions de formation qui y sont prévues. Par ailleurs, nous coordonnons les projets éducatifs transnationaux que les CFA-BTP entreprennent avec le CCCA-BTP, tant pour ce qui concerne, d'une part, la mobilité européenne des apprentis et des équipes de CFA à finalité éducative et formative et, d'autre part, la mise en place et la conduite des projets transnationaux d'innovation pédagogique entrepris avec des partenaires issus d'une dizaine des pays de l'Union européenne.

En ayant appris le métier d'ingénieur de la formation principalement en situations de travail, en cumulant progressivement nos différentes expériences professionnelles, nous avons décidé de bénéficier nous-mêmes des opportunités offertes par le dispositif de validation des acquis de l'expérience (VAE) pour faire reconnaître nos propres capacités en ingénierie de la formation. C'est donc grâce à cette démarche que nous avons obtenu, en 2009, le Master professionnel et le Master recherche en ingénierie de la formation, à l'Université de Lille 1. Ce deuxième master obtenu s'est avéré particulièrement motivant pour aller encore plus loin et pour nous engager dans une recherche doctorale, qui a constitué un vrai défi identitaire, en nous incitant à nous essayer à la posture et au travail de chercheur, en parallèle avec ceux de praticien de la formation d'adultes. C'est pourquoi nous avons postulé pour être admis, en tant

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

que doctorant en sciences humaines et sociales, à l'Université de Lille 1, laboratoire CIREL EA 4354, équipe Trigone, que nous connaissions déjà grâce à des projets de professionnalisation des d'équipes de CFA-BTP entrepris avec le CUEEP (Centre Université-Économie d'Éducation Permanente) dans le cadre de nos activités professionnelles, ainsi que grâce à la VAE déjà évoquée.

Notre cheminement en tant que chercheur apprenant

Après l'avis favorable d'admission de l'École doctorale « Sciences de l'Homme et de la Société » Lille Nord de France, nous avons commencé notre recherche, en tant que doctorant, sous la direction de Jean Clénet, au sein de l'équipe Trigone du laboratoire CIREL (Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille). Faire partie des doctorants Trigone et travailler avec Jean Clénet signifiait pour nous l'adhésion à des courants et à des méthodes de recherche dans le domaine de la formation d'adultes tels que la pluralité d'approches complémentaires qui relient fortement enjeux scientifiques et enjeux sociaux, analyse et compréhension des dynamiques de transformations, de continuités et de ruptures concernant tout autant les modes de conception, d'organisation et de pilotage des dispositifs de formation que les modes d'accès aux savoirs et aux capacités transformables en compétences dans une vision globalisante et critique. Notre connaissance préalable des objets et des méthodes de recherche de l'équipe Trigone nous a convaincu que nous y trouverions un contexte et des situations propices à la conduite de notre recherche, issue de notre expérience et de nos activités professionnelles qui sont en relation aussi bien avec le pilotage des dispositifs de formation qu'avec les modes d'accès aux savoirs dans la perspective de développement des capacités professionnelles.

Au cours de cette recherche doctorale, nous avons choisi d'approfondir notre compréhension des processus de professionnalisation des directeurs de CFA-BTP pour plusieurs raisons :

- en tant que praticien, nous considérions que les directeurs constituaient le moteur des activités des CFA-BTP et que leurs capacités à les concevoir, à les organiser, à les mettre en œuvre et à les évaluer étaient essentielles pour que ces CFA accomplissent les missions qui leurs sont assignées par les partenaires sociaux du secteur ; pour cette raison, nous souhaitions mieux connaître et mieux comprendre les sources de leurs capacités professionnelles et la façon dont ils les développent,

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

- toujours en tant que praticien, nous considérions que les directeurs de CFA-BTP constituaient un groupe professionnel particulièrement hétérogène, avec une multitude d'histoires de vie et de parcours professionnels, ce que nous estimions comme une richesse pour notre recherche dans la mesure où nous faisions l'hypothèse que leurs parcours professionnalisants seraient également diversifiés,

- les directeurs de CFA-BTP, en tant que chefs d'établissement en mouvement, assument des missions d'interface entre différentes institutions, différents niveaux organisationnels, différents contextes et situations professionnels et, à ce titre, entrent en nombreuses interactions avec des prescripteurs, donneurs d'ordre, financeurs et bénéficiaires des formations, ainsi qu'avec des équipes de CFA et d'organismes gestionnaires de ces CFA ; nous faisions donc l'hypothèse que ces interactions constitueraient des sources potentielles de professionnalisation intéressantes à étudier de part leurs diversité et complexité (Morin, 2005),

- la période entre 2009 et 2013, dans laquelle se situe principalement notre recherche, correspondait à une transformation que nous considérions comme majeure dans le système piloté par le CCCA-BTP, à savoir le renforcement du niveau régional (méso) dans la gestion de l'apprentissage du BTP, cherchant à s'affirmer et à avoir une identité propre aussi bien par rapport au niveau national (macro) que local (micro) ; par conséquent, nous souhaitions observer et comprendre comment les interactions et les tensions, susceptibles d'apparaître à cette occasion, seraient intégrées par les directeurs de CFA-BTP dans la réalisation de leurs propres stratégies de développement de leurs trajectoires professionnelles,

- enfin, en tant que chercheur apprenant son métier et cherchant à se situer paradigmatiquement, nous considérions que le travail sur la compréhension des processus professionnalisants des directeurs de CFA-BTP constituerait une entrée dans le monde de la recherche à la fois proche de nos préoccupations professionnelles et suffisamment transversale pour acquérir une connaissance théorique et conceptuelle plus vaste et plus solide de la professionnalisation.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Très vite, nous avons compris que les questions de posture et de méthode seraient fondamentales pour être en mesure de produire des résultats scientifiquement recevables, tout en restant en adéquation avec nos propres capacités et nos propres motivations pour la recherche entreprise. C'est pourquoi nous avons décidé, avant de procéder à nos recherches sur le terrain, de nous auto-former sur les principes de recherche qualitative, sur les méthodes et techniques de conduite et d'exploitation des entretiens, ainsi que sur les méthodes et formes de présentation des résultats. Notre directeur de thèse nous sensibilisait, à l'occasion de nos entretiens, à la nécessité d'apprendre par nous-mêmes à identifier les méthodes de recherche les plus pertinentes en fonctions des résultats attendus, à l'acceptation et à la nécessité d'intégrer l'imprévu dans le parcours de la recherche, ainsi qu'à une mouvance des objectifs de la recherche, en fonction de nos propres progrès et des évolutions de nos centres d'intérêt. Il s'est donc agi de construire un parcours professionnalisant pour nous-mêmes où nous apprenions progressivement, tout en étant accompagné principalement par notre directeur de thèse, mais également par quelques collègues et amis du CCCA-BTP, à raisonner et à choisir d'une façon de plus en plus autonome, à prendre des distances nécessaires par rapport aux méthodes, aux concepts et aux théories que nous découvrions au fur et à mesure, pour arriver, au final, à exprimer et à défendre notre propre point de vue sur les processus de professionnalisation des directeurs de CFA-BTP.

Ainsi, nous avons décidé de positionner notre problématique en tant que moyen qui nous permettrait de comprendre les réalités telles que la spécificité de la fonction, le pouvoir de décision et la reconnaissance de l'expertise des directeurs de CFA-BTP, ancrées dans des situations professionnelles de production et d'apprentissage (Maubant, 2013). Par ailleurs, nous avons réservé dans notre recherche une place relativement importante à la compréhension des systèmes et des contextes dans lesquels évoluent les directeurs, afin de mieux comprendre les interactions qui s'instaurent entre les individus qui y agissent et qui en font partie. La démarche pour comprendre et interpréter la professionnalisation des directeurs de CFA-BTP a donc constitué pour nous une opportunité de comprendre et d'interpréter la façon dont ces directeurs construisent leur propre monde professionnel et définissent leur projet pour y parvenir (Béguin, 2004, Goodman, 1992).

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Le cheminement pour comprendre la professionnalisation entre le prescrit et le réel

Le directeur pilote son établissement (dimension locale) et appartient en même temps à une organisation gestionnaire de l'apprentissage du BTP (niveau régional) qui fait partie d'un système paritaire de formation professionnelle coordonné par le Comité de concertation et de coordination de l'apprentissage du BTP (CCCA-BTP, niveau national). Nous sommes donc parti du présupposé que l'appartenance à un tel système était à l'origine des situations et des activités complexes (Morin, 2005), situées à de multi-niveaux plus ou moins interconnectés. Celles-ci débouchaient aussi bien sur les productions des effets pour les autres et sur les constructions simultanées de ses propres capacités, voire identités professionnelles (Samurçay et Rabardel, 2004) à travers des processus de construction-déconstruction-reconstruction permanents (Clénet, 2005).

Dans un tel contexte, nous nous sommes posé la question sur la façon dont les directeurs se situent entre le prescrit et le réel, que prennent-ils en compte pour produire en se construisant professionnellement en propre et au singulier. Nous avons ainsi questionné, principalement à travers des entretiens ouverts et semi-ouverts, leurs vie, activité, vécu et expérience professionnels (M. Durand, 2013), en tant que potentiel d'auto-transformation soit spontanée (dont l'individu constitue l'origine, sans stimulant externe particulier), soit impulsée par une cause externe (une prescription, un changement organisationnel ou une évolution de l'environnement), située dans des temporalités plutôt longues (Roquet, 2012). Nous avons ainsi positionné le directeur de CFA-BTP en tant que sujet-acteur (Sorel, 2005) de sa professionnalisation, pour connaître les désirs, les ambitions et les objectifs qui le motivent pour continuer à se raffermir professionnellement. Pour faire cela, nous nous sommes rendu compte que nous ne pouvions pas nous limiter dans cette recherche qu'aux dimensions visibles de la professionnalisation en termes d'effets utilitaristes, compris comme des « *éléments stables pouvant être mesurés et posés comme des conséquences que les actes entraînent* » (Imbert et M. Durand, 2014, p. 23). En effet, il nous a fallu tenter une incursion dans l'indéchiffrable (Champy-Remoussenard, 2014) pour essayer de comprendre les motivations et les actes cachés dans le travail et la professionnalisation des directeurs de CFA-BTP, à savoir ceux que l'individu ne montre pas spontanément et garde voilés, au moins pendant un certain temps, pour des motifs qui lui sont affectivement propres.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Notre recherche se situe ainsi dans un champ de professionnalisation qui est lié principalement aux activités de l'individu en situations de travail. Dans ce cadre, nous nous sommes appuyé sur les travaux de Wittorski (2005) concernant des liens qui existent entre les individus et les activités à travers des logiques de « *professionnalisation par action, par réflexion pour l'action et par réflexion sur l'action* » (p. 57). Nous partons du principe que la professionnalisation est une notion aux contours polysémiques qui regroupe différentes intentions et plusieurs types de processus qui conduisent à l'identification et à la légitimation professionnelle des sujets, des organisations et des groupes professionnels cherchant à s'affirmer dans leurs dimensions à la fois individuelle et collective. Parmi les différentes approches de la professionnalisation, nous privilégions ici sa dimension éducative et formative (Clénet, 2012). Pour nous, la professionnalisation constitue un concept dont le sens demeure moins dans sa définition que dans les approches théoriques, idéologiques et pratiques qui lui sont associés, ainsi que dans des intentions individuelles et sociales qui lui sont attachées (Sorel, 2008).

Au cours de cette recherche, nous nous sommes également appuyé sur les résultats des investigations conduites par Barbier et Thievenaz (2013) sur la construction de l'expérience, que nous comprenons comme un processus d'interactions entre différents sujets-acteurs et différents espaces d'activités, chacun ayant ses règles de fonctionnement propres, mais associés sous forme de configurations plus ou moins complexes pour produire des résultats démontrables et valables du point de vue du contrat initial. Ceci nous renvoie à la question de l'interaction entre les sujets-acteurs et les institutions (au niveau macro), entre les sujets-acteurs et les organisations (au niveau méso), ainsi qu'entre les personnes et les activités dans les CFA-BTP (au niveau micro). Pour les besoins de notre recherche, nous interprétons l'interaction, avant tout, en tant que relation interpersonnelle à influence réciproque (Marc et Picard, 1996) qui produirait selon nous un tiers construit d'un autre ordre ; elle concerne les individus, les organisations et les institutions. Cette relation n'est pas pour nous autonome, mais ancrée dans un environnement professionnel en transformation pratiquement constante, ce qui nous renvoie à la complexité des apprentissages dans un monde conçu complexe (Clénet, 2005). Venons-en désormais aux aspects formels.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Notre mémoire de thèse se compose des trois parties principales :

- la première concerne le cadre environnemental, méthodologique et conceptuel pour comprendre et interpréter la professionnalisation des directeurs de CFA-BTP, où nous parlerons des systèmes et des contextes dans lesquels évoluent les directeurs de CFA-BTP, de l'émergence et de la construction de notre itinéraire méthodologique, ainsi que des concepts sur lesquels nous avons décidé de nous appuyer,

- la partie centrale, conçue pour identifier et explorer les espaces de compréhension de la professionnalisation des directeurs de CFA-BTP, où nous intéresserons aussi bien aux prescriptions et aux intentions institutionnelles susceptibles d'orienter les situations et les activités potentiellement professionnalisantes qu'à la façon dont les directeurs de CFA-BTP les vivent, en les exploitant et en les modifiant en fonction de leurs motivations et de leurs objectifs singuliers,

- la troisième est dédiée à l'exploration d'un dispositif interne d'accompagnement et de formation des nouveaux formateurs de CFA-BTP pour comprendre et interpréter comment il peut être professionnalisant pour les directeurs, où nous chercherons à comprendre, d'une façon systématique et pragmatique, étape par étape, comment se modifient leurs capacités et leurs postures professionnelles à travers les médiations-interactions engagées au cours de cette expérience-activité, afin d'affiner notre compréhension des processus majeurs qui contribuent à la professionnalisation des directeurs de CFA-BTP en tant qu'intentions, processus et résultats (Clénet, 2012) susceptibles de déboucher aussi bien sur le raffermissement et le développement de leurs capacités professionnelles que sur d'éventuelles transitions-transformations qui seraient d'ordre identitaire à travers la relation entre le sujet capable et sa construction-transition identitaire (Pastré, 2011).

Du point de vue méthodologique, nous nous situons dans la recherche qualitative, en tant que « *démarche discursive de reformulation, d'explicitation et de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène* » (Paillé et Mucchielli, 2010, p. 56), devenue au fur et à mesure interprétative, basée sur des critères de crédibilité, de transférabilité, de fiabilité et de confirmation des résultats d'analyse (Lincoln et Guba, 1986). Nous nous sommes en outre inspiré des travaux de Leplat (2008) sur la régulation et les automatismes dans les activités

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

complexes et de Clénet (2012) sur le repérage et la compréhension des zones d'interactions et de tensions. Progressivement, nous cherchions à modéliser nos observations, ce qui nous a conduit non seulement à les utiliser pour formaliser certains résultats de nos investigations, mais également pour comprendre que les modèles peuvent également devenir une source de nos connaissances. Une compréhension de la double utilité du modèle est pour nous une conséquence d'une acception de la méthode axiomatico-inductive (Le Moigne, 1999) où analyser prend le pas sur concevoir, avant de déboucher sur apprendre.

En adoptant notre démarche personnalisée et contextualisée, nous avons recueillie et croisé des sources d'information de nature variée, afin de disposer d'un corpus empirique suffisamment étoffé pour aboutir à des conclusions scientifiquement recevables. Ainsi, les résultats des entretiens avec 25 directeurs de CFA-BTP ont été analysés en parallèle avec les documents décrivant la prescription institutionnelle en relation avec les processus de professionnalisation à impulser dans les CFA coordonnés par le CCCA-BTP. Ce travail nous a permis de comprendre les intentions institutionnelles, les compréhensions et les interprétations de ces intentions par les sujets-acteurs concernés et, enfin, les réalisations et les usages qui en sont faits. Par ailleurs, nous avons analysé un certain nombre d'écrits produits par les directeurs de CFA-BTP sur sollicitation du CCCA-BTP, principalement dans le cadre de leurs parcours de formation et lors de l'accompagnement des formateurs nouvellement embauchés qui n'ont pas été produits pour les besoins de notre recherche, mais qui se sont néanmoins avérés utiles en nous apportant des éclairages réflexifs complémentaires sur les processus de professionnalisation que nous cherchions à comprendre.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

PREMIÈME PARTIE

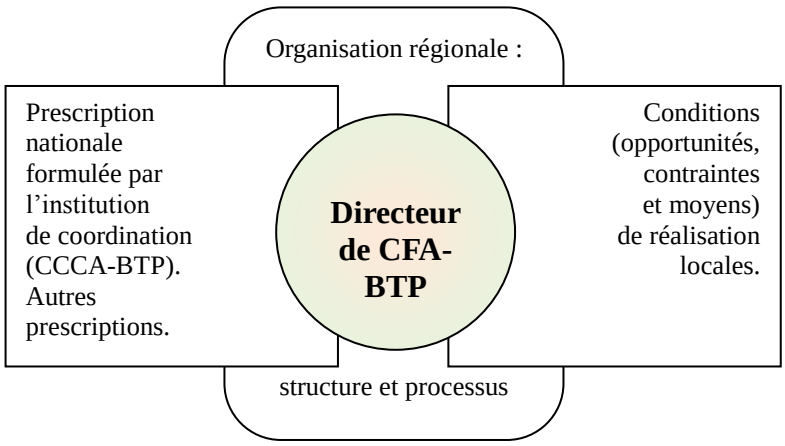
CADRE ENVIRONNEMENTAL, MÉTHODOLOGIQUE ET CONCEPTUEL POUR COMPRENDRE ET INTERPRÉTER LA PROFESSIONNALISATION DES DIRECTEURS DE CFA-BTP

Au cours de cette recherche doctorale, nous avons choisi d'approfondir notre compréhension des processus de professionnalisation des directeurs de centres de formation d'apprentis du bâtiment et des travaux publics (CFA-BTP) car nous considérons qu'il s'agit d'une population exerçant un rôle clé dans un système dont la raison d'être est de former et d'insérer professionnellement et socialement les jeunes de 16 à 25 ans qui choisissent les métiers du BTP. Les directeurs de CFA-BTP se trouvent entre la prescription nationale - qui donne des orientations pour la formation professionnelle dispensée dans les centres dont la responsabilité leur est confiée, émanant du Comité de concertation et de coordination de l'apprentissage du BTP (CCCA-BTP), organisme professionnel paritaire national géré par les partenaires sociaux du secteur (cette prescription est considérée par les CFA-BTP comme essentielle mais pas unique) - et la mise en œuvre opérationnelle de cette prescription au niveau local, tout en prenant en compte les finalités des actions à entreprendre et les conditions régionales et locales de leur réalisation. Il appartient donc au directeur de créer des conditions d'application de la prescription nationale, commune à tout le système – réseau des CFA coordonné par le CCCA-BTP, sans pour autant se priver de toute initiative qui va dans le sens de la raison d'être de ces CFA, mais qui en même temps dépasse ladite prescription.

De part sa position professionnelle dans le système en question, le directeur de CFA-BTP constitue un lien entre le niveau macro (national et institutionnel) et le niveau micro (centre de formation, assurant le plus souvent une couverture départementale), tout en sachant qu'il agit dans le cadre d'une organisation régionale (le niveau méso), à considérer simultanément en tant que sous-système avec ses deux composantes : structure et processus de construction-déconstruction-reconstruction permanente (Clénet, 2005) dont il dépend et en même temps dont il fait partie.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr



L'intérêt pour la professionnalisation des directeurs de CFA-BTP – avec les dimensions telles que développement des capacités professionnelles des individus et affirmation des groupes professionnels, amélioration de la performance des organisations et de la pertinence des processus, ainsi que d'éventuelles transitions professionnelles et identitaires (Wittorski, 2005) – est apparu pour nous en relation avec un triple questionnement :

- sur la spécificité du directeur de CFA-BTP en tant que pilote des complexités (Morin, 2005) et des combinaisons (Le Boterf, 2006) dans l'établissement dont la direction lui est confiée et qui a des comptes à rendre, aussi bien à sa hiérarchie (dans le sens large) qu'à ses collaborateurs,

- sur le pouvoir du directeur de CFA-BTP qui, de part son attitude professionnelle, peut soit impulser, soit ralentir (voire arrêter) les processus de construction-déconstruction-reconstruction s'il n'est pas convaincu du bien-fondé d'une prescription ou d'une décision externe et s'il décide de ne pas y adhérer (« une impulsion est difficile à décréter : elle se vit ou elle ne se vit pas ; parfois il s'agit même d'une contre-impulsion, étant donné que cela dépend beaucoup du degré de conviction que nous, les directeurs, pouvons avoir pour et dans l'action », d'après l'un des directeurs interviewés en Île-de-France),

- sur la reconnaissance du directeur de CFA-BTP en tant que moteur qui fait fonctionner le système au quotidien et qui ne peut pas se permettre de le faire n'importe comment, car il n'aura pas l'opportunité de dégrader son image deux fois, comme l'ont fait savoir certains directeurs interviewés au cours de notre recherche.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Nous avons positionné notre problématique (la professionnalisation des directeurs de CFA-BTP) en tant que moyen qui nous permettrait de comprendre les réalités telles que spécificité de la fonction, pouvoir de décision et reconnaissance de l'expertise des directeurs de CFA-BTP. Par ailleurs, nous réservons dans notre recherche une place importante à la compréhension des systèmes et des contextes dans lesquels évoluent les directeurs, afin de mieux comprendre les interactions qui s'instaurent entre les individus qui y agissent et en font partie. La démarche pour comprendre et interpréter la professionnalisation des directeurs de CFA-BTP a donc constitué une opportunité de comprendre et d'interpréter la façon dont ces directeurs construisent leur propre monde professionnel et définissent leurs projets pour y parvenir (Béguin, 2004, Goodman, 1992).

1.1. L'environnement professionnel et la place des directeurs de CFA-BTP dans leur contexte

Les directeurs des CFA-BTP – en faisant partie d'un ensemble interdépendant et structuré aux niveaux micro, méso et macro comme c'est le cas du réseau coordonné par le CCCA-BTP – sont dans un système qui constitue une « *totalité organisée faite d'éléments solidaires définis les uns par rapport aux autres en fonction de leur place dans cette totalité* » (de Saussure, cité par D. Durand, 1979, p. 7). Von Bertalanffy (1973, p. 53) définit par ailleurs le système comme « *un ensemble d'unités en interrelations mutuelles, un tout organisé, relié et en interaction constante avec l'environnement* », ce qui caractérise aussi le réseau en question. Nous retenons de ces deux définitions les notions d'interrelation et de totalité qui définissent d'une façon pertinente le réseau des CFA coordonné par le CCCA-BTP. Ce réseau est inséré dans un environnement qui possède des caractéristiques d'un système vivant auto-organisé et en même temps organisant (Morin, 2005, p. 87) dans la mesure où le réseau en question serait « *capable de s'organiser de lui-même à travers des phénomènes complexes d'intégration entre les éléments physiques et les organismes vivants, en évoluant d'un équilibre vers un autre* ».

Dans notre analyse du système coordonné par le CCCA-BTP, pour mieux comprendre l'environnement et les contextes dans lesquels les directeurs de CFA exercent leurs fonctions, nous nous appuierons également sur les travaux de Quéré (1997) qui tient à faire la différence entre le concept d'environnement et celui de contexte. L'environnement constitue pour Quéré

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

un concept plus large, caractérisé par une capacité d'auto-organisation avec une succession des équilibres et des déséquilibres interprétés dans différents contextes par différents décideurs. Ainsi, selon Quéré (1997, p. 9) « *l'environnement et le contexte créent des relations factuelles et formalisées qui comprennent des conventions, des informations, des savoirs, des sens et des perceptions qui, à leur tour, conditionnent les situations et les actions entreprises individuellement ou collectivement* ». Le contexte serait donc, d'après Quéré, un champ organisé socialement où une action, un geste, une parole, un évènement ou un objet acquièrent une intelligibilité, un sens et une individualité repérable. Le contexte - de part le fait qu'il est créé par des acteurs individuels et collectifs - ne constituerait donc pas une unité auto-organisée, ce qui le différencierait de l'environnement. Ni l'un ni l'autre ne peuvent disparaître : ils peuvent, en revanche, se transformer.

Le troisième concept qui complète le raisonnement proposé par Quéré (1997, p. 10) est celui de *situation* comprise en tant que « *mise en connexion limitée dans le temps d'objets et d'évènements issus d'un ensemble contextuel* ». Par conséquent, les situations apparaissent et disparaissent en se succédant, contrairement à l'environnement et au contexte qui ne peuvent pas disparaître et sont en « *perpétuelle transition ou transformation* ». Ainsi, la situation serait un phénomène momentané, directionnel et temporel, un moyen « *d'organiser le passage vers l'action* ». Dans une telle approche, l'environnement et les contextes constituent d'après notre interprétation de l'approche de Quéré un fond plus durable que les situations et les actions qui seraient davantage des directions conjoncturelles. Ainsi, en partant de l'hypothèse de la relative stabilité de l'environnement dans le temps et dans l'espace grâce à sa capacité d'autorégulation, Quéré (1997, p. 16) formule l'hypothèse que « *les processus de stabilisation seraient basés, assez paradoxalement, sur des actions par définition temporelles qui entrent en dynamique avec l'environnement par l'intermédiaire des contextes et des situations pour influencer ses transformations installées dans une perspective longue* ».

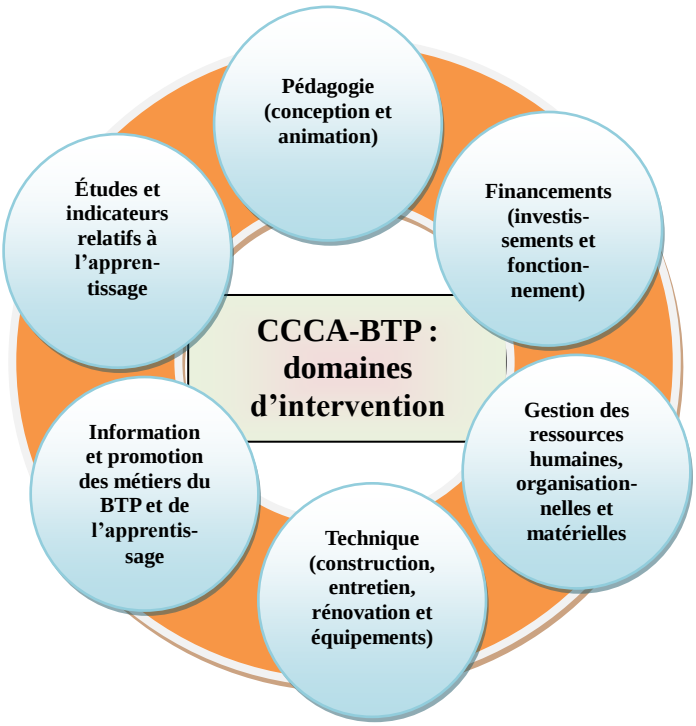
Cette hypothèse aura pour nous une valeur éclairante lors de l'analyse et de l'interprétation des activités professionnelles des directeurs de CFA-BTP que nous considérerons en même temps comme des activités professionnalisantes.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

1.1.1. Le système coordonné par le CCCA-BTP

Le CCCA-BTP a été créée en 1942. Il est géré paritairement depuis 1947 (date à laquelle la cotisation destinée au financement de la formation professionnelle aux métiers du BTP, ayant le caractère de taxe parafiscale, a été instaurée). Pour faire fonctionner le réseau, les partenaires sociaux du secteur ont ainsi décidé d'instaurer des cotisations financières des entreprises du BTP assises sur la masse salariale (définies à l'article L.951-10-1 du Code du travail) dont les taux sont actuellement de 0,3% pour toutes les entreprises du bâtiment et pour celles des travaux publics si elles ont moins de dix salariés et de 0,22% pour les entreprises des travaux publics si elles ont dix salariés et plus. D'après un accord national signé par les partenaires sociaux du BTP le 6 septembre 2006 « *le CCCA-BTP met en œuvre la politique professionnelle définie par les partenaires sociaux dans le domaine de l'apprentissage et de l'accompagnement des jeunes. Il a notamment pour mission de mettre en réseau les CFA paritaires, d'animer leur coopération et d'harmoniser l'application du statut de leurs personnels qui sont autant de garanties de la qualité des démarches pédagogiques* » (p. 2). Ce texte est fondamental pour le fonctionnement des CFA-BTP et détermine, de façon indirecte, les missions des directeurs de ces CFA. Nous considérons en effet, qu'il existe une corrélation évidente entre les domaines d'intervention du CCCA-BTP et ceux de ces directeurs. Par ailleurs, dans ledit accord du 6 septembre 2006 (p. 2 et 3), les partenaires sociaux précisent qu'en s'appuyant sur les domaines d'intervention cités ci-dessus, « *le CCCA-BTP assure le développement quantitatif et qualitatif de l'apprentissage dans le BTP, coordonne et anime la pédagogie de l'alternance, ainsi que favorise le développement de l'autonomie et de la responsabilité des CFA* ». Le fait que l'Accord national du 6 septembre 2006 porte à la fois sur l'organisation de l'apprentissage du



Source : Accord national du 6 septembre 2006 relatif à l'apprentissage et au CCCA-BTP (pp. 2 et 3).

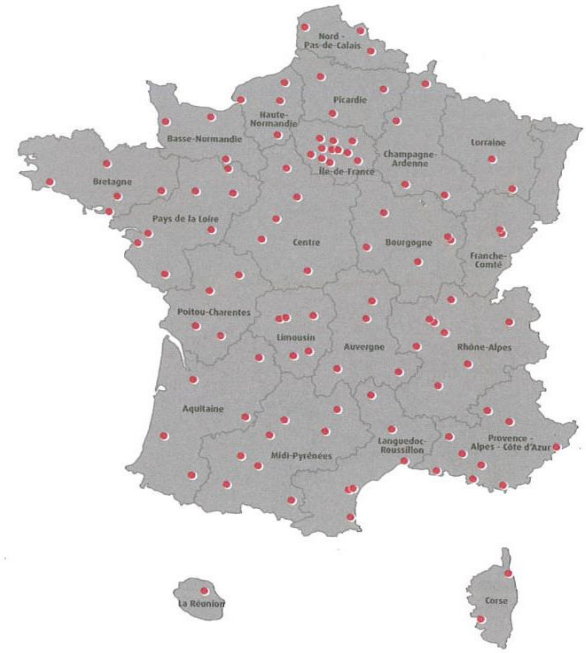
© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

BTP et sur le statut du CCCA-BTP confirme la dimension à la fois institutionnelle et organisationnelle de cet organisme.

Le CCCA-BTP, en tant que coordonateur d'un réseau de 103[1] CFA (dont 76 CFA du BTP gérés par des associations régionales professionnelles et paritaires, ainsi que 27 CFA gérés par des chambres consulaires dont 9 conventionnés pour leurs sections de travaux publics) légitimé par les partenaires sociaux, agit sur ce réseau avec beaucoup de similitudes avec ce que Dubet (2002) définit comme un programme institutionnel. D'après ce chercheur, un tel programme n'est pas basé que sur des arguments rationnels et se développe aussi comme une action subjective des individus, en engendrant des formes de collaboration entre des acteurs des niveaux macro, méso et micro ; le plus souvent à partir des activités institutionnellement prescrites, mais présentant des mises en œuvre dont les résultats varieront en fonction des contextes et des motivations de ces acteurs.

Les 103 CFA du réseau CCCA-BTP
Source : Service communication, CCCA-BTP, 2013



Le programme institutionnel du CCCA-BTP n'est pas une compilation de normes et de règles qui peuvent éventuellement l'initier. En réalité, il se constitue très progressivement, dans ses dimensions cognitive, décisionnelle et normative, en partant d'une intention institutionnelle et en s'adaptant - au fur et à mesure - à une variété de contextes et de situations dépendant de multiples décisionnaires et acteurs directement opérationnels aussi bien internes qu'externes à chacun des trois niveaux d'organisation déjà évoqués (macro-national-CCCA-BTP, méso-régional-association gestionnaire et micro-local-CFA). Le programme institutionnel du CCCA-BTP résulte aussi de l'histoire de cette institution, des états d'esprit que celle-ci véhicule, ainsi que des intentions subjectives de différents acteurs. Il concerne aussi bien la

[1] Situation en 2013, relativement stable depuis plusieurs années.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

finalité que le fonctionnement d'un système : il se focalise donc non seulement sur la mission sociale instituée, mais aussi sur les modes d'organisation, sur les moyens et les méthodes mises en œuvre. Dubet (2002) considère que le programme institutionnel est omniprésent dans la plupart des organisations, mais son application est imprévisible (donc complexe), car dépendant des interactions et des jeux d'acteurs.

Ces interactions sont basées non seulement sur la réalisation des objectifs prescrits, mais aussi sur l'accomplissement des visées, soit personnelles, soit corporatistes, plus ou moins clairement affichées. Pour atteindre leurs propres objectifs, les acteurs adoptent - comme nous avons pu l'observer au cours de notre expérience professionnelle au CCCA-BTP - ce que Dubet (2002) appelle une « *discipline rationnelle* », à savoir un mélange de soumission et d'intro-détermination qui leur permet de négocier, autant que possible, un compromis entre leurs attentes particulières et la prescription institutionnelle, dans le cadre des transactions sociales (Ledrut, 1976). Le réseau des CFA coordonné par le CCCA-BTP se caractérise ainsi par des interactions entrecroisées entre les niveaux macro (national), méso (régional) et micro (local), par sa globalité (un tout intégré et difficilement réductible en unités indépendantes), par son organisation (un état et un processus en transformation) et par sa complexité (le quoi, mais aussi le pourquoi et le comment de ce réseau ne peuvent pas être expliqués d'une façon linéaire, car il est souvent imprévisible [Morin, 2005]).

Concept d'autonomie et de responsabilité des directeurs de CFA-BTP selon la prescription

Remarquons que les partenaires sociaux insistent dans le texte cité « *sur l'autonomie et la responsabilité des CFA* » et, par conséquent, sur celles des directeurs, sans lesquelles il serait difficile d'envisager, au niveau local, « *le développement quantitatif et qualitatif de l'apprentissage dans le BTP* » qui passe par une « *pédagogie de l'alternance de qualité* » et impliquant des entreprises en tant que partenaires des CFA. Remarquons par la même occasion que l'association entre l'autonomie et la responsabilité correspond à l'approche européenne de la compétence telle qu'exprimée dans le Cadre européen de certifications (CEC ou EQF – European Qualifications Framework). En partant de ce concept européen où la compétence est décrite en termes de degrés d'autonomie et de responsabilité, nous déduisons que les directeurs sont considérés par les prescripteurs comme compétents s'ils sont capables d'être autonomes et agir en agents flexibles et responsables. Ainsi, avec l'Accord national du 6 septembre 2006, les décideurs politiques s'éloignent de la vision de directeur

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

majoritairement exécutant de la prescription institutionnelle et le positionnent sur le champ où il doit apprendre à devenir une source d'initiatives.

1.1.2. Les évolutions structurelles et conjoncturelles du secteur BTP et leurs conséquences sur les activités des directeurs de CFA-BTP

Les résultats des investigations et enquêtes conduites par différents instituts de recherche et observatoires du secteur BTP (principalement INSEE, Pro BTP, Observatoire prospectif des métiers et des qualifications dans le BTP) confirment que ces dernières années les évolutions économiques, technologiques, techniques et réglementaires du secteur sont à la fois rapides et fondamentales : plus que de simples ajustements, elles impliquent des changements en profondeur, ce qui met les acteurs devant des défis stratégiques d'une ampleur rarement rencontrée jusqu'à présent. Les rapports et études sur l'évolution des marchés, des techniques, des réglementations et des entreprises dans le secteur démontrent que les changements en cours sont aussi bien structurels que conjoncturels et ne peuvent pas être maîtrisés totalement par les acteurs politiques, par les décideurs économiques ou par les entreprises analysées séparément.

Une rentrée 2013-2014 difficile dans les CFA-BTP ***Source : Direction des études, CCCA-BTP, septembre 2013***

Au 1er septembre 2013, une baisse globale de l'ordre de 10% par rapport à la rentrée précédente. Presque toutes les régions sont touchées.

Principales raisons évoquées par des observatoires de la conjoncture du secteur BTP :

- l'attentisme des entreprises lié au contexte socio-économique (conjoncture nationale et internationale, concurrence étrangère voire sous-traitance, mesures gouvernementales, fin ou arrêt de certains grands projets),
- la concurrence des autres dispositifs de formation (montée en puissance du Bac pro 3 ans en lycée et du développement de la filière V-IV-III et +, grand nombre d'offreurs potentiels),
- « l'inadéquation » entre le besoin des entreprises et la demande des jeunes,
- les métiers en tension déficitaire comme la peinture, la métallerie ou la maçonnerie ou en tension excédentaire comme l'installation sanitaire et thermique ou l'électricité,
- une démographie toujours défavorable qui accroît la concurrence intersectorielle.

D'après l'Observatoire prospectif des métiers et des qualifications dans le BTP, les principales incertitudes relevées depuis 2009 sont liées à « *une économie atone et un chômage au-dessus de 10 % dans le secteur où de plus en plus d'entreprises baissent leurs prix et voient leur trésorerie se dégrader, avec une visibilité réduite à trois mois et sans prévisions à plus long terme, ni concernant les marchés, ni concernant l'emploi* ». Les CFA-BTP subissent cette conjoncture économique défavorable depuis 2009 et enregistrent « *une baisse inquiétante des effectifs qui pourrait introduire un désordre dans les équilibres établis, tant au niveau des ressources humaines que financières* », comme le constatait le secrétaire général du CCCA-BTP en septembre 2013. En effet, avec la baisse des effectifs de 18% en termes de flux

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

d'entrée à la rentrée 2013-2014, la situation financière des CFA-BTP, analysée ensemble, est plus fragile que les années précédentes, car les subventions des conseils régionaux (principaux financeurs de l'apprentissage du BTP) calculés au prorata du nombre d'apprentis baissent, tandis que les charges fixes des CFA continuent à progresser. Une telle situation conduit à une amplification des déséquilibres budgétaires que les directeurs de CFA-BTP doivent prendre en compte en même temps que les secrétaires généraux d'associations gestionnaires régionales de ces CFA.

Les CFA-BTP ne sont pas dans un contexte protégé

Les directeurs de CFA-BTP sont de plus en plus conscients qu'une baisse durable (et éventuellement irréversible) du nombre d'apprentis entraînerait pour les établissements qu'ils dirigent, principalement en termes humains : des licenciements ne seraient pas à exclure, des nouveaux produits de formation seraient à créer, une approche plus commerciale des activités de CFA-BTP serait à développer. En effet, avec les transformations qui s'opèrent actuellement dans le secteur du BTP, les professionnels peuvent modifier leur attitude vis-à-vis de l'apprentissage et peuvent demander l'évolution du système qui est en place actuellement. C'est pourquoi la baisse des effectifs en apprentissage, même si elle est contraignante et porteuse d'incertitudes, peut être analysée comme une opportunité pour réfléchir sur l'évolution de l'offre de formation des CFA et, plus généralement, pour construire une autre proximité avec l'entreprise. En effet, faire des liens entre la réalité des entreprises, l'évolution des techniques et des métiers et les besoins en qualifications n'est pas d'avis de certains directeurs que l'affaire des observatoires, mais également des équipes de CFA qui doivent apprendre à observer et proposer des solutions pour le traitement individualisé des apprentis et des entreprises.

Par ailleurs, d'après une étude commandée par la Commission européenne auprès du CEDEFOP en 2010 et intitulée « *Skills Supply and Demand*[2] », les entreprises du secteur de la construction en Europe sont confrontées à la nécessité de « *renouveler deux tiers des emplois entre 2010 et 2020* ». Selon cette agence européenne, il peut y avoir « *une pénurie de main-d'œuvre qualifiée même aggravée, et ceci en dépit d'un taux de chômage des jeunes élevé dans les pays de l'Union et un ralentissement des embauches dans le secteur dû à la*

[2] Disponible en ligne à l'adresse suivante : www.cedefop.europa.eu/en/Files/3052_en.pdf

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

conjoncture ». Ce paradoxe apparent s'expliquerait par le fait que l'appareil de formation ne forme pas assez aux métiers d'avenir, car les changements structurels importants dans le secteur de la construction qui entraînent des besoins en nouvelles qualifications ne sont pas suffisamment anticipés ni aux niveaux nationaux ni au niveau européen. Il conviendra donc de s'attendre à des remaniements structurels dans le monde de la formation professionnelle pour que celui-ci réponde au défi de réduire l'écart entre les capacités professionnelles disponibles sur le marché du travail et les attentes des entreprises du secteur du BTP. Nous entendons donc de plus en plus de professionnels, représentés aussi bien par des fédérations patronales que par des organisations syndicales, dire qu'il faut adapter les structures et les profils de formation à ce défi, sans oublier d'interroger la qualité intrinsèque de la formation professionnelle (Clénet, 2005), indépendamment de la conjoncture économique actuelle.

1.1.3. Le réseau des CFA coordonné par le CCCA-BTP inscrit dans un environnement plus large que le secteur du BTP

Depuis la loi du 7 janvier 1983 relative à la répartition des compétences entre les collectivités locales et l'État, y compris dans le domaine de la formation professionnelle, les responsabilités de la branche représentée par le CCCA-BTP et les conseils régionaux en matière d'apprentissage sont partagées. Ainsi, les associations régionales gestionnaires de CFA et, par conséquent, les CFA-BTP eux-mêmes, appartiennent de fait aux deux systèmes de pilotage, l'un étant professionnel et national, impulsant une politique sectorielle décidée d'une façon paritaire, et l'autre relevant des pouvoirs publics régionaux. La coexistence d'un système national et des systèmes régionaux rend la gouvernance de l'apprentissage du BTP plus complexe, chacun arrivant avec ses propres programmes institutionnels qui concordent la plupart du temps, mais peuvent également discorder en termes d'investissements, de priorités à mettre en œuvre ou de moyens à accorder aux différentes actions ou modes de fonctionnement. Par conséquent, les associations régionales doivent non seulement intégrer les paramètres de gestion venant du niveau national (approche sectorielle), mais également du niveau régional (approche transversale).

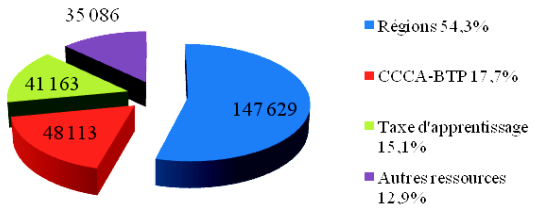
Ceci conduit les directeurs de CFA interrogés au cours de notre recherche à souvent mettre l'accent sur la nécessité de posséder la capacité de trouver des compromis et des combinaisons dans la mise en œuvre des différentes prescriptions, aussi bien pour réaliser ses propres objectifs que pour avoir les moyens indispensables au bon fonctionnement des CFA.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Certains directeurs affirment que les conseils régionaux deviennent des donneurs d'ordre de plus en plus affirmés et impliqués non seulement dans la gestion financière, mais également pédagogique des centres de formation à travers des projets d'innovation qu'ils impulsent sous forme d'appels à propositions avec des règles administratives et des procédures souvent strictes et sans négociation possible, contrairement au CCCA-BTP qui est souvent considéré par les directeurs comme une institution plus proche, avec des arrangements plus faciles à négocier.

Répartition des principales ressources de fonctionnement des CFA-BTP en 2012 (en K€)
Source : Direction financière, CCCA-BTP, 2013



Au-delà de ses partenariats régionaux, le réseau coordonné par le CCCA-BTP entretient des relations conventionnelles avec l'Éducation nationale. Les conventions entre les deux existent depuis 1966 et sont renouvelées tous les cinq ans. La première a permis la création des CFA-BTP en remplacement des ateliers-écoles avant même que la loi de 1971 ne réglemente l'apprentissage en France. Ce partenariat permet d'organiser aussi bien les relations entre les décideurs stratégiques issus des deux institutions que les relations opérationnelles entre les CFA-BTP et les académies, ce qui renforce en même temps la légitimation du CCCA-BTP en tant qu'organisme chargé « *d'une mission de service public en matière de formation professionnelle initiale par la voie d'apprentissage* » comme ceci a été indiqué dans ses actes constituants. Il constitue aussi une légitimation de l'expertise du CCCA-BTP en matière de conception et de pilotage des dispositifs éducatifs. Dans l'intention des deux institutions, les projets entrepris en commun aux niveaux régional et local devraient renforcer non seulement la technicité des écoles et des centres de formation relevant des deux systèmes, mais surtout la cohérence entre eux.

12e convention-cadre de coopération MEN/CCCA-BTP (2008-2012) : plan d'action
Texte signé le 17 décembre 2007

Adaptation de l'offre de formation professionnelle à la demande socio-économique : accompagner des initiatives régionales.

Information et orientation des jeunes collégiens : rendre l'apprentissage plus visible pour les jeunes et les familles.

Mise en œuvre des modes d'évaluation certificative : reformuler les modalités d'élaboration des sujets d'examens et organisation des examens.

Accompagnement institutionnel et coopérations fonctionnelles : développer des rencontres de travail conjointes au niveau académique entre les corps d'inspection et les conseillers formation du CCCA-BTP.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Parmi les projets réalisés dans les CFA en collaboration avec des académies nous avons identifié ceux qui concernent l'aide au choix professionnel des jeunes, la préparation à l'apprentissage, l'organisation, l'animation et le suivi pédagogique des relations avec l'entreprise, le conseil au recrutement des apprentis ou encore l'aide à l'insertion professionnelle et sociale. Leurs intensités et durabilités dépendent dans une grande mesure de l'engagement de l'équipe de direction de CFA. Par conséquent, l'avancement d'une collaboration régulière dépassant celle qui est imposée par la réglementation nationale en matière de parcours de formation et de délivrance de diplômes (comme les inspections pédagogiques, la mise en œuvre du contrôle en cours de formation [CCF] ou des examens) varie selon le degré de motivation et la disponibilité aussi bien des académies que des équipes de CFA-BTP. Il est néanmoins possible de constater que les directeurs de CFA-BTP se sont impliqués dans la mise en œuvre opérationnelle de cette convention, là où elle a été perçue :

- soit comme un élément facilitateur des contacts au quotidien avec les services décentralisés de l'Éducation nationale en vue de mieux organiser le fonctionnement pédagogique du CFA,

- soit comme un instrument qui renforce les stratégies mises en place par les directeurs eux-mêmes, par exemple en matière de concertations avec les entreprises, pour améliorer les pratiques du contrôle en cours de formation (CCF) ou encore pour veiller à la qualité pédagogique des formateurs.

Les relations institutionnelles aussi bien avec l'Éducation nationale qu'avec les conseils régionaux peuvent conduire à des ouvertures des systèmes (parfois voulues et parfois forcées) et une culture relationnelle commune peut se construire entre les personnes appartenant aux différents systèmes et institutions si chacun y voit son propre intérêt professionnel. Nous avons relevé que, dans certains cas, les systèmes, en communiquant et surtout en réalisant des projets communs, peuvent rapprocher avec le temps leurs prescriptions respectives, comme nous avons pu l'observer, par exemple, en Champagne-Ardenne en matière d'annexes pédagogiques concernant les CFA de cette région ou encore en matière d'organisation des épreuves ponctuelles d'examen en Provence-Alpes-Côte d'Azur (PACA). Toutefois, dans les discours des directeurs de CFA que nous avons entendus au cours des entretiens que nous avons réalisés, nous avons relevé peu de références faites à des collaborations avec des

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

services académiques qui sont toujours très majoritairement perçus comme des services de contrôle et relativement peu comme des partenaires initiant des projets communs, contrairement aux conseils régionaux qui sont de plus en plus actifs, d'avis d'un certain nombre de directeurs, dans la mise en œuvre de projets pédagogiques dans le cadre des contrats portant sur le développement de la qualité de l'apprentissage. Ces directeurs nous ont également signalé au cours des entretiens que la collaboration avec les services académiques se développait bien souvent sous l'impulsion des conseils régionaux.

1.1.4. Ruptures et tensions suite à l'émergence du niveau régional de gestion de l'apprentissage du BTP

L'Accord national des partenaires sociaux signé le 6 septembre 2006 prévoit une « *nouvelle organisation territoriale des CFA gérés paritairement* » (article 7), en vue « *d'établir une cohérence régionale dans la gestion des CFA paritaires de la profession* ». Dès la signature de cet accord, les organisations d'employeurs et de salariés représentatives au niveau national ont confié à leurs représentants régionaux la responsabilité de négocier le remplacement des associations gestionnaires départementales par les associations gestionnaires régionales (connu sous le terme de régionalisation dans le jargon utilisé depuis cette date au sein du réseau des CFA-BTP). Beaucoup plus qu'une simple modification administrative ou organisationnelle, cet accord a été à l'origine d'une transformation des modes de gestion de l'apprentissage du BTP avec l'émergence et l'affirmation progressive du niveau régional.

Le processus de constitution des associations régionales paritaires a pris presque sept ans et a été à l'origine de ruptures et de tensions entre les trois niveaux de responsabilité dans la gestion de l'apprentissage du BTP (national-macro, régional-méso et local-micro) dont l'intensité variait en fonction des contextes régionaux, des styles de management adoptés par les secrétaires généraux d'association régionale (positionnés en tant que responsables hiérarchiques des directeurs de CFA) et des réticences face au changement (ressenti comme mal expliqué et donc mal compris) manifestées par les équipes de CFA et plus particulièrement par les directeurs.

Les directeurs reprochaient à l'institution de promouvoir la régionalisation sans vouloir les y associer et sans tenir suffisamment compte de la culture professionnelle du réseau des CFA que celle-ci coordonne. Les décisions telles que la suppression des logos individuels des CFA-

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

BTP pour les remplacer par un logo unique ont été ressenties par les équipes de direction comme une menace pour leur singularité et ont finalement conduit à des effets contraires à ceux que l'institution visait, à savoir plutôt un éloignement de l'institution qu'un renforcement du sentiment d'appartenance à un réseau-système commun. D'autant qu'un manque de communication avec les directeurs dans la première phase de la régionalisation et l'émergence d'un nouveau groupe professionnel de dirigeants, composé de secrétaires généraux d'associations gestionnaires régionales, positionnés sans ambiguïté comme des supérieurs hiérarchiques directs des directeurs de CFA, ont été, d'après nos analyses des traces d'entretiens recueillies, les principales composantes des tensions qui ont conduit à des méfiances, à des questionnements, voire même à des ruptures par rapport à la régionalisation que l'institution était chargée de mettre en œuvre suite à la décision des partenaires sociaux.

Les directeurs, avant de percevoir ses avantages potentiels, ont d'abord vécu la régionalisation comme une atteinte à leur identité collective (Pourra-t-on conserver la singularité de notre CFA ?), ainsi qu'à leur identité individuelle (Quel sera mon avenir professionnel ?). Ce processus de changement a été particulièrement complexe par son imprévisibilité et par le nombre d'acteurs-sujets impliqués dans des jeux parfois contradictoires et assortis de retours de situations souvent difficiles à maîtriser aussi bien au niveau régional que national. C'est pourquoi la régionalisation vécue dans le réseau de CFA coordonné par le CCCA-BTP constitue un exemple qui illustre les limites d'une prescription pour décréter un changement qui dépend essentiellement des postures et des attitudes professionnelles de ceux qui sont chargés de faire fonctionner le système à la base, à savoir les directeurs.

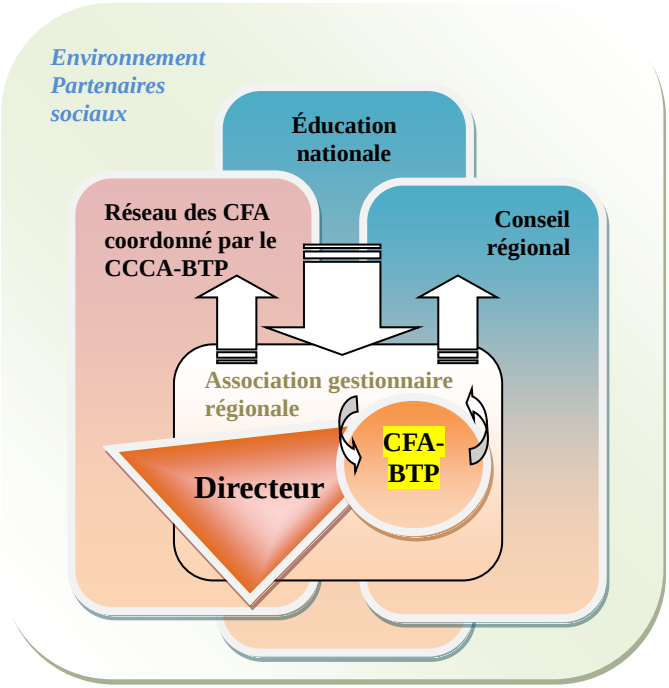
1.2. Les directeurs de CFA-BTP dans leur environnement professionnel

Les directeurs de CFA-BTP dirigent les établissements qui font partie d'un ensemble d'unités en interrelations, interdépendances et interactions aux niveaux micro, méso et macro. En effet, de part le fait qu'un CFA-BTP n'appartient pas qu'au système CCCA-BTP, mais aussi à d'autres systèmes, chacun ancré dans son propre environnement et dans son propre contexte, le directeur de CFA apprend à établir des relations à la fois contractuelles, mais aussi affectives avec différents sujets-acteurs qui appartiennent, comme lui, à ces systèmes. Tout d'abord, un CFA-BTP est géré par une association paritaire régionale, employeur des équipes, avec laquelle il y a une relation de double dépendance : il s'agit, d'une part, d'une structure

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

gestionnaire qui « *organise le développement qualitatif et quantitatif de l'apprentissage pour répondre aux besoins des entreprises du secteur et du renouvellement des salariés du BTP au regard de la situation économique au plan régional* » (cf. convention-type de relations entre le CCCA-BTP et l'association gestionnaire régionale de CFA, art. 3), mais qui, d'autre part, ne peut pas exister d'une façon autonome, car l'opérationnalisation de ce développement qualitatif et quantitatif de l'apprentissage se fait dans les CFA-BTP. Des interdépendances similaires existent entre les niveaux méso et macro, où le CCCA-BTP, comme le stipule la convention de relations évoquée, a vis-à-vis de l'association régionale non seulement des missions (contribuer au développement de l'apprentissage du BTP en coordonnant le système), mais également des responsabilités (en apportant des moyens de fonctionnement et de développement).



Notre expérience professionnelle dans le réseau de CFA coordonné par le CCCA-BTP nous a amené à constater que le sens de ces relations est donné par les objectifs que tous les acteurs, quel que soit leur niveau, se fixent en fonction d'une multiplicité de critères aussi bien collectifs qu'individuels, propres à chaque acteur. Le directeur de CFA-BTP est tributaire des interrelations et des interactions qui se produisent dans son environnement professionnel et, bien entendu, n'est pas seul à décider ce qu'il mettra en œuvre dans l'établissement qu'il dirige, étant donné qu'il est inséré dans un espace qui conditionne ses efforts cognitifs, ses représentations, ses délibérations et ses arbitrages. Il partage ces attributs avec d'autres acteurs (aussi bien à l'intérieur du CFA qu'à l'extérieur). À son tour, il laisse son empreinte dans cet espace, considéré comme milieu par Morin (2005) et comme ensemble par Quéré (1997) où il y a des dimensions telles qu'environnement, contexte et situation.

Lewin (1959) dans ses travaux sur la psychologie dynamique et les relations humaines considère que l'environnement est une fonction de la personne et réciproquement dans une

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

relation d'interdépendance. Cette définition puise son sens dans les sciences de la nature où s'organisent « *les relations entre la nature, la culture et la technique où l'environnement représente un ordre naturel* » (le terme « *naturel* » voulant dire d'après Lewin « *issu de la nature profonde et auto-organisé* ») qui ne peut pas être analysé uniquement en termes d'empreinte, de maîtrise et de domination de l'homme sur la nature. Le visage de l'environnement est, d'après Lewin (1959), davantage un fruit des interactions équilibrantes que des luttes entre l'homme et la nature où s'opèrent l'apparition des contraintes et leur assimilation par les différents acteurs, suite à des processus d'interprétation et de transformation qui conduisent vers de nouveaux équilibres. L'évolution de l'environnement est, d'après Lewin, lente, mais permanente. En s'inspirant de ce constat, la relative stabilité de l'environnement, en dépit des variations conjoncturelles et des transitions structurelles progressives, permettrait aux acteurs - comme les directeurs de CFA-BTP - d'organiser leurs comportements en relation avec une certaine permanence des objets et des idées dans des espaces institutionnels et organisationnels en transition constante, mais en même temps aménagés grâce à des prescriptions et autres balises, comme ceci est le cas dans le réseau des CFA coordonné par le CCCA-BTP.

1.2.1. Les caractéristiques quantitatives de l'ensemble des directeurs de CFA-BTP embauchés entre 2001 et 2012

Pour mieux comprendre la spécificité des directeurs de CFA-BTP en tant qu'acteurs professionnels, il nous a paru utile de procéder à ce que Biolcati-Rinaldi et Vezzoni (2012) appellent « *analyse secondaire*[3] » des données quantitatives concernant les directeurs embauchés entre 2001 et 2012, soit 76 personnes[4]. Notre analyse se limite aux seuls CFA gérés paritairement, car nous ne possédons pas de données quantitatives qui nous permettraient d'élargir notre investigation sur les CFA non paritaires. Par ailleurs, il s'agit seulement de la période 2001-2012, puisque nous la considérons comme suffisamment significative pour dégager quelques caractéristiques actuelles des directeurs de CFA-BTP. Pour procéder à l'analyse quantitative souhaitée, nous nous sommes appuyé sur des méthodes statistiques simples permettant de faire ressortir les caractéristiques telles que l'âge

[3] Ces auteurs utilisent le terme « *analyse secondaire* » pour souligner qu'il s'agit d'analyser des données collectées initialement à des fins autres que celles de la recherche visée. Il s'agit, en occurrence, d'une exploitation des données concernant les nouveaux directeurs de CFA qui ont été collectées entre 2001 et 2012 pour établir leurs parcours d'intégration professionnelle au sein du réseau CCCA-BTP.

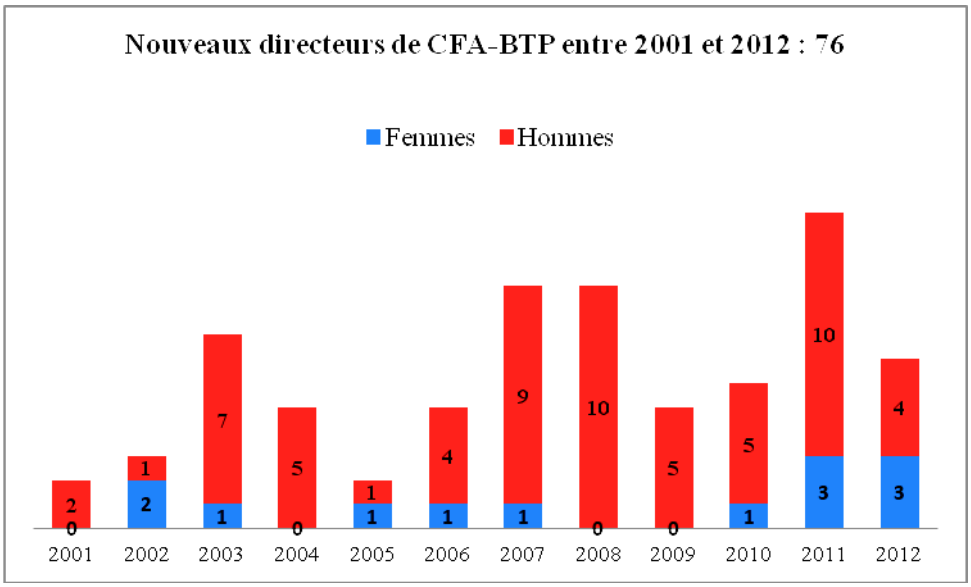
[4] Rappelons que le réseau CCCA-BTP compte 103 CFA, dont 76 CFA-BTP gérés paritairement, ce qui donne une indication sur le taux de renouvellement des effectifs de directeurs de CFA-BTP entre 2001 et 2013.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

d'embauche, le sexe, la formation initiale, l'expérience professionnelle antérieure, ainsi que l'origine de recrutement.

Cette analyse quantitative part du présupposé qu'elle contribuerait, par la suite, à une meilleure compréhension des phénomènes qualitatifs en matière de professionnalisation que vivent les directeurs de CFA-BTP. En effet, nous ferons plus tard un rapprochement entre le *background* avec lequel ces directeurs ont rejoint le réseau CCCA-BTP et la manière dont ils vivent et construisent leur expérience professionnelle, ce que nous considérerons comme une expérience des processus de professionnalisation (Wittorski, 1997, Barbier, 2013). Pour construire notre corpus quantitatif, nous avons procédé à une analyse de 76 « *fiches de renseignement de nouveau personnel de direction* » que le CCCA-BTP demande à chaque directeur nouvellement recruté pour lui proposer ensuite un parcours d'intégration basé sur des séminaires institutionnels (6 jours), des regroupements de perfectionnement professionnel (2 à 5 jours), des stages d'observation et de réflexion dans un autre CFA auprès d'un directeur-pair (3 à 5 jours), ainsi que sur la production des récits réflexifs-analyses d'expérience. Par conséquent, toutes les informations qui suivent proviennent de l'analyse de ces fiches. Ladite analyse nous a surtout permis de mieux connaître les directeurs recrutés entre 2001 et 2012 en tant que groupe professionnel, à savoir groupe d'acteurs se constituant en profession (Wittorski, 1997).

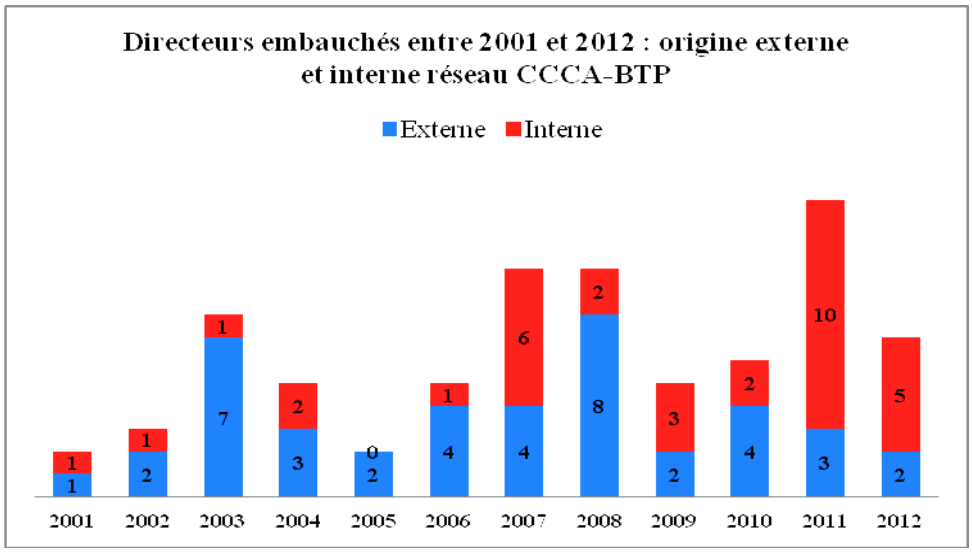


Le graphique ci-dessus illustre une accélération du renouvellement des directeurs sur la période analysée, due principalement au départ à la retraite de nombreux directeurs dont certains ont été embauchés entre 1975 et 1980 (période de création des CFA-BTP) et ont fait

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

pratiquement toute leur carrière professionnelle au sein du réseau des CFA piloté par le CCCA-BTP (bien souvent en tant que formateurs d'abord, adjoints de direction chargés de la pédagogie ensuite et, enfin, directeurs). La profession des directeurs de CFA-BTP se féminise progressivement : les femmes constituent, en 2012, 17% des directeurs recrutés sur la période analysée.

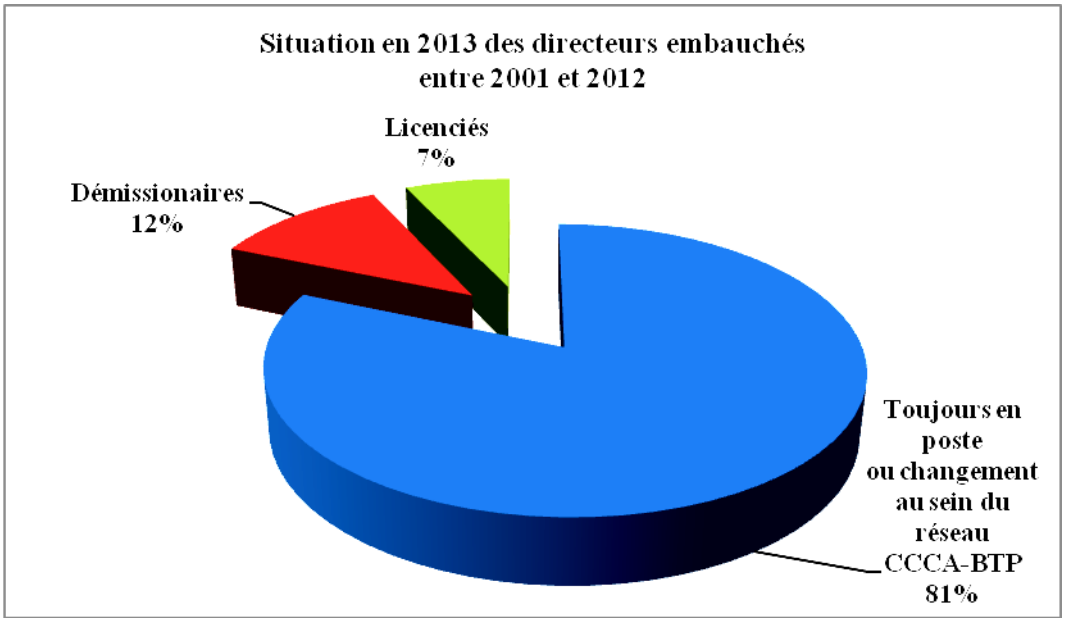


Le renouvellement des effectifs de directeurs de CFA-BTP se fait sur la période analysée aussi bien par la voie interne (45%) qu'externe (55%). Nous observons que les recrutements internes deviennent prédominants sur la période 2007-2012 (55%), ce qui s'explique d'une part, par un intérêt croissant de certains adjoints de direction chargés de la pédagogie dans les CFA-BTP pour le poste de directeur (ils sont relativement jeunes, ils souhaitant évoluer professionnellement et sont relativement mobiles géographiquement) et d'autre part, par une difficulté à trouver des candidats externes capables de s'adapter facilement à la spécificité du réseau CCCA-BTP, selon les explications données par la direction de la formation de l'institution. Les nouveaux directeurs embauchés ayant déjà gravi des échelons dans les CFA-BTP constituent une relève qui constitue une continuité du réseau en évolution et, en étant majoritaires, communiquent cette continuité aux nouveaux directeurs venant d'autres milieux professionnels, surtout à travers des liens institués tels que séminaire d'accueil en trois parties organisé par le CCCA-BTP à leur intention ou des rencontres nationales des directeurs organisées deux fois par année, ou encore des groupes de travail nationaux où certains nouveaux directeurs sont impliqués, sans oublier les initiatives de l'échelon régional ayant pour objectif de communiquer la culture professionnelle déjà instaurée aux nouveaux directeurs venant d'ailleurs que du réseau des CFA-BTP.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

En effet, la totalité des démissions et des licenciements constatés sur la période analysée concernait les directeurs recrutés à l'extérieur du réseau CCCA-BTP (voir graphique qui suit), tandis que la totalité des personnes recrutés à l'intérieur du réseau sont confirmés dans leur poste et certains évoluent vers d'autres postes au sein du réseau (un autre poste de directeur de CFA ou une promotion pour devenir secrétaire général d'association gestionnaire régionale).



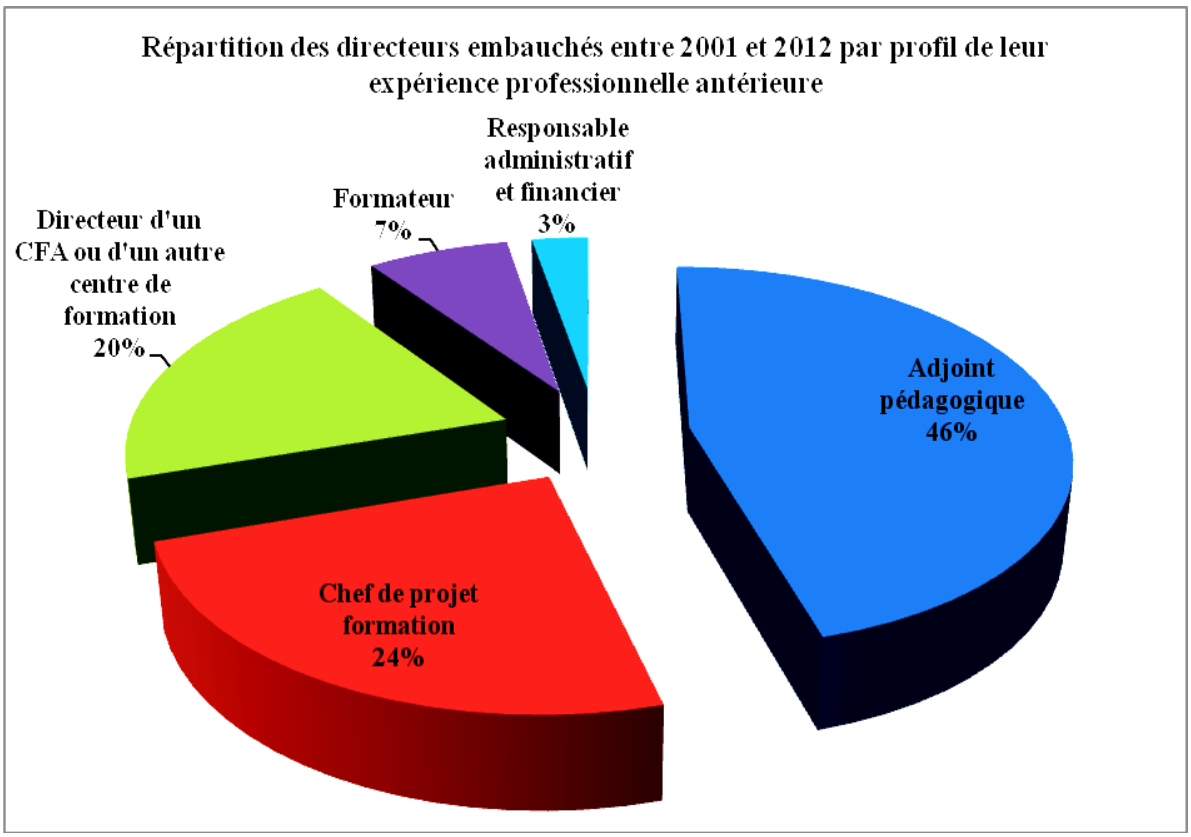
Concernant le chemin professionnel que les directeurs de CFA-BTP ont parcouru auparavant (toute origine de recrutement confondue), nous constatons que la plupart des directeurs recrutés à l'intérieur du réseau CCCA-BTP ont d'abord été adjoints de direction chargés de la pédagogie, tandis que les directeurs recrutés à l'extérieur ont été soit chefs de projet formation (au sein d'une institution, d'une entreprise ou d'un établissement de formation), soit directeurs d'un autre CFA (interprofessionnel la plupart du temps).

Pour devenir directeur de CFA-BTP, un parcours en tant que professionnel de la formation à un poste à responsabilités semble donc être un préalable largement majoritaire. En effet, seuls 7% des directeurs embauchés sur la période analysée ont connu une promotion directe depuis le poste de formateur (soit à l'intérieur, soit à l'extérieur du réseau CCCA-BTP). Nous constatons en outre que seulement 3% des personnes embauchées en tant que directeurs n'étaient pas directement liés au monde de la formation professionnelle (quel qu'il soit) avant leur recrutement.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

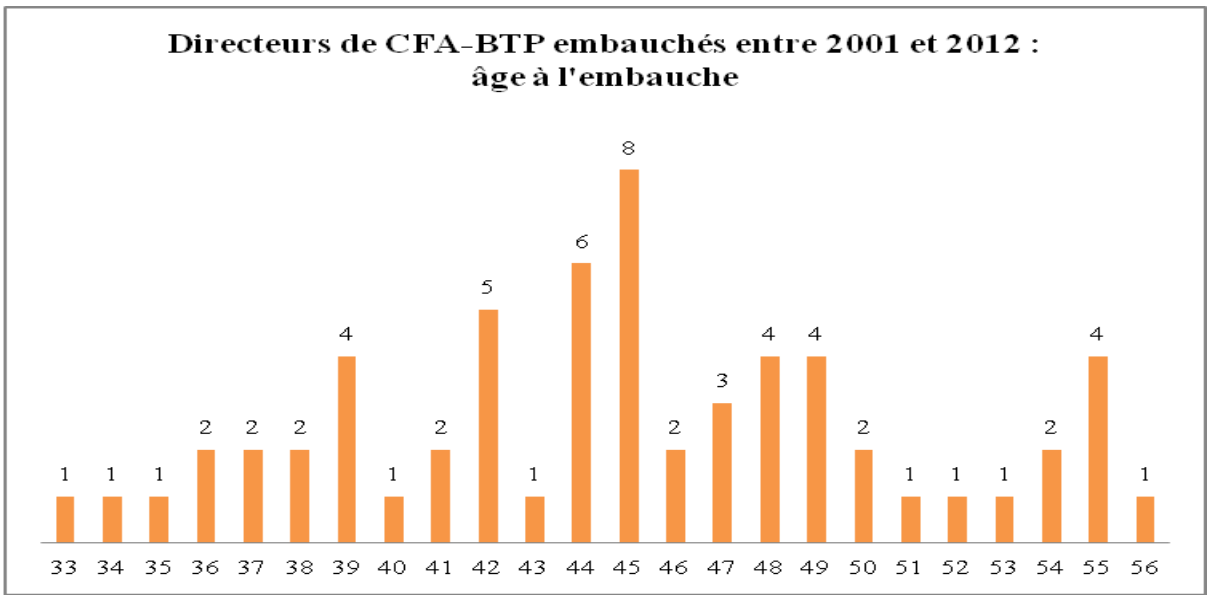
Par conséquent, les directeurs nouvellement embauchés sont, dans leur très grande majorité, fortement imprégnés du passé formatif ce qui fait qu'ils arrivent dans un CFA-BTP avec une identité formative prononcée, ce que nous avons d'ailleurs identifié au cours des séminaires d'accueil des personnels de direction nouvellement recrutés. En effet, leur processus d'intégration porte davantage sur l'interprétation et l'assimilation de la culture spécifique à l'apprentissage du BTP que sur l'intégration des spécificités d'une formation professionnelle en alternance.



Quant à l'âge à l'embauche, la dominante se situait entre 39 et 49 ans (53% de la totalité des directeurs embauchés entre 2001 et 2012 se situaient dans cette tranche d'âge), avec une moyenne de 45 ans. Relevons toutefois le fait que les CFA-BTP peuvent également avoir comme directeurs des personnes relativement jeunes (à partir de 33 ans) et ne sont pas non plus fermés à des embauches de personnes de plus de 50 ans.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr



Les directeurs de CFA-BTP constituent ainsi une population relativement hétérogène dont la diversité se confirme également en analysant leurs parcours de formation conduisant à un diplôme. Nous privilégions ici le terme de formation diplômante et non de formation initiale, étant donné que - d'après nos estimations - un tiers des personnes en question ont acquis leur diplôme du niveau le plus élevé au cours de leur emploi (principalement quand ils étaient formateurs pour ce qui concerne les personnes recrutés à l'intérieur et quand ils étaient chefs de projets pédagogiques pour ce qui concerne les personnes recrutées à l'extérieur). Ainsi, acquérir un diplôme professionnel (soit supérieur dans un même domaine, soit complémentaire, dans un autre domaine) au cours d'un emploi n'est pas un phénomène rare parmi les actuels directeurs de CFA-BTP et observé sur la totalité de la période analysée. En parallèle, nous n'avons pas relevé, sur la période en question, d'évolution suffisamment significative d'une année à l'autre en termes de niveaux de diplôme détenus par les candidats au poste de directeur de CFA-BTP. Ainsi, les directeurs embauchés entre 2001et 2012 sont à 74% détenteurs d'un diplôme de niveau 1 ou de niveau 2, ce qui correspond aux exigences du Code du travail pour ce type d'emploi.

Il y a, en revanche, des différences significatives concernant la répartition par niveau de diplôme entre les directeurs recrutés à l'externe et ceux venant du réseau CCCA-BTP. Ainsi, les directeurs recrutés à l'externe sont plus souvent détenteurs d'un diplôme de niveau 1 que ceux venant du réseau CCCA-BTP. Par ailleurs, ces directeurs sont plus souvent détenteurs de plusieurs diplômes dans des disciplines complémentaires. En effet, 17% des directeurs

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

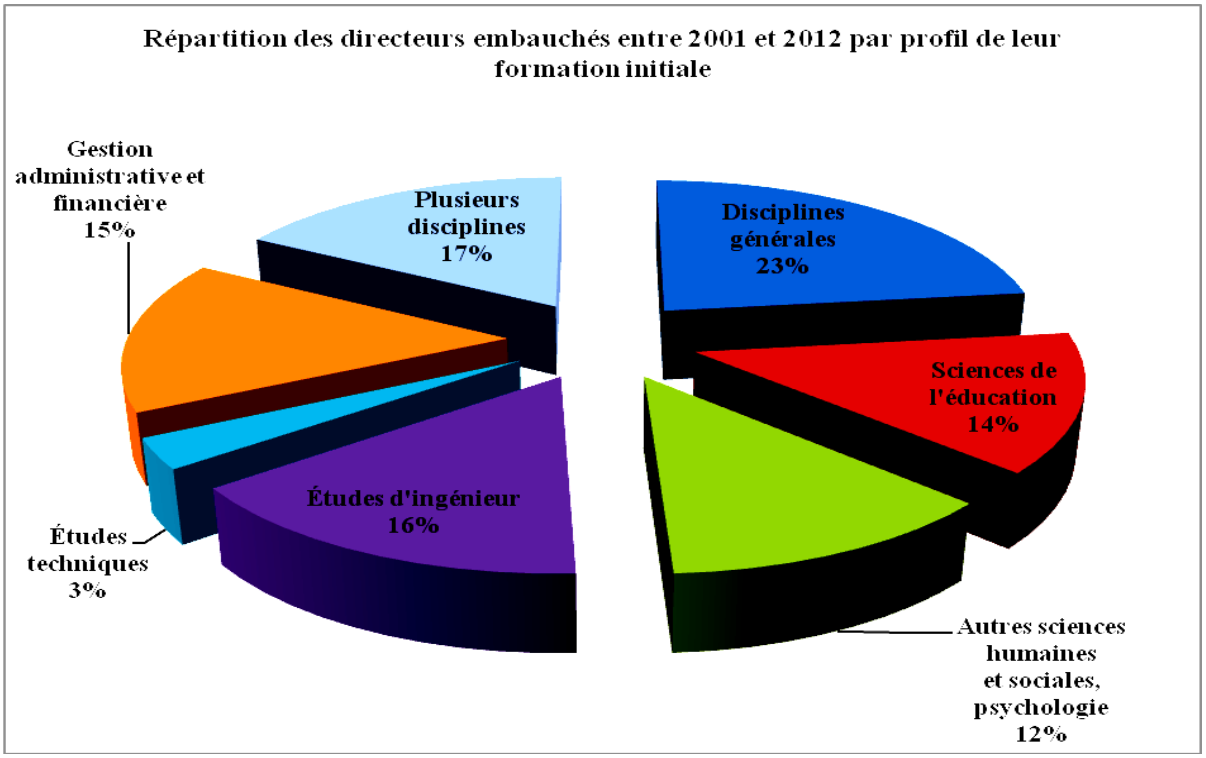
embauchés dans la période analysée possèdent deux diplômes d'au moins de niveau 2. Les combinaisons les plus fréquentes sont faites entre les sciences de l'éducation et les sciences de gestion, mais il y a aussi des associations entre les diplômes de disciplines générales (histoire, géographie, mathématiques, sciences, français, langues étrangères) et les sciences de l'éducation.

Par ailleurs, nous avons relevé moins d'associations entre ces disciplines générales et les sciences de gestion. Ainsi, d'après notre recherche, les personnes qui préparent une formation diplômante en cours d'emploi pour compléter leur formation diplômante initiale en vue d'une évolution à un poste de direction choisiront plutôt une formation en sciences de l'éducation, celle en sciences de gestion étant choisie majoritairement par ceux qui ont déjà une formation en sciences de l'éducation. Nous en déduisons que les candidats à un poste de direction d'un CFA placent le développement des connaissances en sciences de l'éducation avant le développement de celles en sciences de gestion. Pour aller plus loin dans notre analyse, nous avançons le constat que les candidats à de tels postes considèrent les capacités pédagogiques comme première source de notoriété d'un directeur de CFA, les capacités en gestion d'établissement de formation étant jugées bien entendu utiles, voire indispensables, mais ne pouvant pas être pleinement activées sans les connaissances préalables en pédagogie : aussi bien pour comprendre et opérationnaliser les missions du CFA que pour être un interlocuteur crédible (et non seulement légitime) des formateurs. Nous avons trouvé la confirmation de cette observation dans les entretiens conduits avec les directeurs de CFA-BTP pour les besoins de la recherche.

Les directeurs embauchés entre 2001 et 2012 (hormis ceux qui possèdent plusieurs diplômes) sont davantage détenteurs de diplômes en disciplines générales ou en sciences humaines et sociales, y compris en sciences de l'éducation (49% au total) qu'en disciplines techniques (19%), les détenteurs d'un diplôme en gestion administrative et financière en tant que diplôme unique représentant 15% des directeurs embauchés sur la période analysée.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr



Ce constat confirme l'hypothèse sur la position des capacités pédagogiques en tant que première source de la notoriété professionnelle des directeurs de CFA-BTP, ce qui est d'ailleurs souhaitée par l'institution. Nous continuerons l'exploration de cette problématique dans le sous-chapitre suivant qui nous permettra de confronter les résultats de notre analyse quantitative avec ceux de l'investigation des directeurs en question sur la perception de leur mission et de leur fonction.

1.2.2. Entre missions et activités prescrites, interprétées et réelles des directeurs de CFA-BTP

En recherchant à comprendre les caractéristiques de l'identité professionnelle des directeurs de CFA-BTP, il nous a paru important de comparer leurs missions et activités telles que prescrites par l'institution et telles que perçues et ensuite vécues par les directeurs en question. Pour commencer, nous avons voulu clarifier et positionner le concept de mission, ainsi que ceux de fonction et d'activité. Nous nous sommes rendu compte que le terme de mission (dans le contexte des directeurs de CFA-BTP) apparaît surtout dans les textes institutionnels à portée politique et stratégique, tels que conventions de relation entre le CCCA-BTP et les associations gestionnaires paritaires. En revanche, dans les textes plus opérationnels, comme

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

le descriptif de poste de directeur de CFA-BTP par exemple, l'institution utilise plutôt les termes attributions ou activités sans faire la différence entre les deux. D'ailleurs, nous considérons ce manque de distinction comme significatif d'un certain comportement institutionnel où les attributions (dans le sens tâches confiées) sont confondues avec les activités (dans le sens tâches acceptées), comme l'indiquent dans leurs travaux, d'une façon directe ou indirecte, les chercheurs tels que Clénet (2005a) ou Champy-Remoussernard (2014).

La mission prescrite pour le système et perçue par les directeurs de CFA-BTP

Située dans le contexte de notre recherche, le concept de mission est en même temps générique et général. Il s'agit d'une intention, exprimée en termes de grande finalité à accomplir et que l'institution désignait davantage pour le système qu'elle coordonne que pour les directeurs de CFA, en la définissant en tant que « *mise en œuvre de la politique professionnelle définie par les partenaires sociaux dans le domaine de l'apprentissage et de l'accompagnement des jeunes* » (cf. accord du 6 septembre 2006, art. 2) pour « *faciliter leur insertion socioprofessionnelle en répondant par la même occasion aux attentes des entreprises en termes de main-d'œuvre qualifiée* » (cf. convention type de relations entre le CCCA-BTP et les associations gestionnaires, art. 3). Pour montrer comment les directeurs de CFA interprètent cette mission (globale), nous avons construit une grille d'analyse où il y a les traces les plus significatives de leurs discours, relevés dans les transcriptions des entretiens conduits au cours de cette recherche.

<table>
<tr><td colspan="2">Perceptions de la <u>mission globale du système</u> par les directeurs
Interprétée en tant que raison et en même temps croyance pour laquelle les directeurs pensent être à leur poste.</td></tr>
<tr><td>Discours des directeurs sur la mission globale du système dont le CFA-BTP qu'ils dirigent fait partie</td><td>Notre analyse du corpus recensé</td></tr>
<tr><td>Directeur 1, région Languedoc-Roussillon : « notre mission collective, c'est accueillir des jeunes et les aider à concrétiser leur projet professionnel ».</td><td rowspan="2">Les directeurs expliquent quel sens ils attribuent à leur travail : pour eux-mêmes (niveau « micro), pour le CFA (niveau « méso ») et pour l'appareil de l'apprentissage (niveau « macro »).
La formation professionnelle n'est pas considérée comme un objectif ; elle est clairement positionnée comme un moyen (« une fonction » du CFA).</td></tr>
<tr><td>Directeur 2, région Île-de-France : « contribuer à la sécurisation du parcours professionnel du jeune, ce qui passe par son suivi régulier, débouchant sur la construction de son projet professionnel (« la formation est l'outil au service de cet objectif, la pédagogie aussi »). Il ne s'agit pas uniquement de</td></tr>
</table>

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

former le jeune, mais aussi de le préparer à l'intégration socioprofessionnelle en l'aidant à la construction de son propre projet ».	
Directeur 3, région PACA *: « concrètement, il s'agit d'accompagner le jeune à trouver l'entreprise, à s'y retrouver, à vouloir apprendre, à être motivé. En d'autres termes - et ceci est important - l'accompagner dans le passage entre le statut scolaire et le statut salarié ».*	La mission dépasse ici le cadre de la formation au CFA : il s'agit pour ce directeur de travailler sur la motivation et sur le passage. Le CFA est un lieu de passage, mais la mission commence avant et continue après ce passage.
Directeur 4, région Centre *: « l'évolution à terme (pas très éloigné), c'est ne pas être uniquement centre de formation par apprentissage, mais centre de formation professionnelle (tout court) aux métiers du bâtiment. L'évolution qui s'opère va vers le décloisonnement : c'est la finalité de la formation qui prend de plus en plus d'importance et pas le mode d'y accéder ».*	Le directeur évoque ici très clairement qu'à terme le CFA ne pourra pas s'enfermer dans sa mission « de base », à savoir l'apprentissage. Le terme de « *décloisonnement* » est évoqué sans ambiguïté, au service de la « formation », à savoir de sa « préparation à l'insertion socioprofessionnelle », l'apprentissage est considéré comme un moyen.

Il s'agit pour les personnes interrogées de se questionner sur le sens de leur travail, de ne pas se focaliser sur les moyens, mais sur la finalité[5] (à savoir sur l'insertion socioprofessionnelle du jeune qui passe par la satisfaction des attentes de l'entreprise : aussi bien l'institution que les directeurs interrogés s'accordent sur ce constat). L'apprentissage et les CFA ne sont – d'après les directeurs questionnés – que des moyens. La mission, d'après l'un des directeurs interrogés en Île-de-France, c'est également *« le début d'une croyance commune »*. L'institution peut la prescrire, mais cette prescription sera réellement mise en œuvre uniquement s'il y a croyance et adhésion à sa finalité de la part des équipes, et plus particulièrement des directeurs. L'analyse des entretiens nous conduit à constater que la prescription dans sa forme assimilée par les directeurs devient plus pragmatique dans son expression : les directeurs interrogés expriment ainsi l'avis que la mission du système de formation par apprentissage est, avant tout, de faire en sorte pour que le jeune soit capable de concrétiser son projet professionnel et ils considèrent la formation en tant que moyen de cette concrétisation, donc celle-ci n'est pas considérée majoritairement comme la mission en soi. Ainsi, la mission serait plus pérenne que la structure et la logique du système devrait être systématiquement interrogée pour être adaptée à la mission, elle-même également en évolution en fonction des acteurs et de leur environnement.

[5] Nous suivons Genelot (1992) dans sa proposition de ne pas confondre la « *finalité* » et « *l'objectif* » : la première étant plutôt une direction, une incitation ou un cap à respecter, sans dire quelle doit être la forme pragmatique du résultat, tandis que le second est présent au quotidien, opérationnel et plus facilement mesurable. Pour accomplir la mission assignée (ce qui n'est pas possible selon Genelot sans avoir réalisé les objectifs pragmatiques), les deux niveaux de logique doivent être présents et doivent « *constamment communiquer* ».

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Les activités des directeurs de CFA-BTP prescrites par l'institution et perçues par les sujets-acteurs concernés

Dans cette partie, nous confrontons la prescription institutionnelle et le discours des directeurs concernant la façon dont ils perçoivent leurs activités, sans pour autant entrer immédiatement dans l'analyse de leurs réalisations. Précisons que nous comprenons l'activité en tant « *qu'ensemble distinct d'actions identifiées, organisé selon un processus logique et observable* », ce qui correspond à la définition proposée par Samurçay et Pastré (2004, p. 4). Par conséquent, il est important de bien distinguer les activités - en tant que porteuses de sens de ce qui est entrepris au service de la mission - et les actions qui en sont des composantes à connotation davantage technique et opérationnelle que stratégique. Remarquons également que le prescripteur parle bien entendu des activités attribuées, car, tout naturellement, il ne peut pas parler, à la place des directeurs, des activités interprétées ou, à priori, des activités réalisées.

Les activités des directeurs de CFA-BTP dans la prescription institutionnelle et dans la perception par les sujets-acteurs concernés	
Activités attribuées, listées dans les conventions de relations entre le CFA-BTP et les associations gestionnaires de CFA, reprises ensuite dans le descriptif de poste de directeur de CFA-BTP *publié par la direction des ressources humaines réseau du CCCA-BTP (2013)*	**Activités interprétées par les sujets-acteurs comme principales, telles que relevées au cours des entretiens avec un échantillon de 25 directeurs de CFA-BTP** *(identification des traces pour détecter ensuite des propensions ou grandes tendances)*
Le directeur : 1-est gestionnaire et responsable du fonctionnement pédagogique et administratif, 2- il propose à l'association gestionnaire le recrutement du personnel du CFA-BTP, 3- il gère le personnel du CFA-BTP, 4- il est associé à la définition des orientations notamment budgétaires de l'association gestionnaire, 5- il gère le budget du CFA-BTP (par délégation qui est	Réponses identifiées dans dix transcriptions des entretiens à la question « ***Que considérez-vous comme activité la plus importante dans la fonction de directeur de CFA-BTP ?*** » **Directeur 1 (entretien du 2010 11 04)** *« Développer et maintenir la communication externe en lien avec la nécessité de se faire connaître, de se faire reconnaître et se faire identifier en relation avec la mission du CFA. »* **Directeur 2 (entretien du 2010 11 10)** *« Construire des interrelations issues des dépendances mutuelles relevant du domaine institutionnel, des contacts avec les apprentis et leurs familles, ainsi que des contacts avec les entreprises. »* **Directeur 3 (entretien du 2011 07 01)** *« Développer des partenariats extérieurs pour maintenir l'activité de la formation professionnelle. »*

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

donnée par l'association gestionnaire de CFA), 6- il est chargé de l'information et de la communication externe du CFA-BTP, en particulier dans son champ territorial et auprès des institutions et structures publiques et privées intervenant dans le domaine de la formation professionnelle et notamment de l'apprentissage.	**Directeur 4 (entretien du 2011 03 15)** *« Impulser des projets en tant que moyens qui entretiennent la vivacité des structures. »* **Directeur 5 (entretien 2 du 2011 03 16)** *« Créer les conditions de pérennisation des actions conduites dans les CFA et en garantir la continuité. »* **Directeur 6 (entretien du 2011 01 21)** *« Améliorer la production pédagogique du CFA et impulser l'innovation pédagogique, en facilitant la reconnaissance de l'apprenti-coresponsable de son parcours de formation et principal lien avec l'entreprise. »* **Directeur 7 (entretien du 2010 11 08)** *« Maintenir et développer ses connaissances : maintien et développement des capacités dites techniques et nécessité de tenir compte de ses propres évolutions en tant que personne. »* **Directeur 8 (entretien 1 du 2011 03 16)** *« Mettre en place la communication interne avec ses deux dimensions : communiquer avec l'équipe et faire communiquer l'équipe à l'interne, ainsi que mettre en place les conditions de communication de l'équipe avec l'extérieur. »* **Directeur 9 (entretien du 2013 03 29)** *« Faire face à des conflits sociaux, expliquer les décisions qu'il n'a pas toujours prises, clarifier les procédures parfois opaques, remettre en cause certaines pratiques. »* **Directeur 10 (entretien du 2011 09 10)** *« Faire respecter la règle : imposée par l'extérieur ou interne. »*

Le tableau qui précède montre que les prescripteurs institutionnels, en citant des attributions confiées aux directeurs, mettent en avant principalement leur fonction de gestionnaire responsable du fonctionnement (1) pédagogique, (2) administratif et (3) budgétaire, tandis que la gestion des ressources humaines, le management de l'équipe et l'information et la communication externe n'interviennent qu'en positions (4), (5), et (6), tandis que les directeurs citent la communication (non seulement information) externe en premier, suivie par la production pédagogique (et non le fonctionnement pédagogique comme le stipule la prescription) et, enfin, par la communication interne en tant que condition pour activer cette production. Remarquons que la gestion des ressources humaines (y compris la prévention des conflits sociaux) ou le management des équipes ne sont pas cités par les directeurs interviewés comme des activités autonomes, mais comme des activités supports au service des productions pédagogiques.

Il existe, toutefois, une différence entre, d'une part, les textes institutionnels écrits, insistant sur la fonction de gestion des activités pédagogiques et, d'autre part, les communications moins formelles et plus directes où l'institution cherche actuellement à valoriser le directeur en misant sur ses capacités d'initiative et d'innovation dans le contexte régionalisé, en

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

s'apercevant que dans le contexte actuel, avec des incertitudes grandissantes qui affectent le système des CFA-BTP, les directeurs sont probablement en première ligne pour faire face à la baisse des effectifs d'apprentis, promouvoir l'apprentissage auprès des entreprises ou encore proposer la différenciation de l'offre de formation. Par conséquent, nous observons une évolution où l'institution déclare de plus en plus ouvertement que les directeurs ne peuvent pas s'appuyer seulement sur la prescription pour développer leurs activités, mais doivent également devenir plus autonomes dans leur façon de concevoir leur fonction, même si certains ne cherchent pas activement une telle autonomie.

Les activités des directeurs de CFA-BTP mises en œuvre et vécues

Nous avons ensuite cherché, dans les traces d'entretiens recueillies, des discours des directeurs sur les activités effectivement mises en œuvre, afin de les mettre ensuite en confrontation aussi bien avec la prescription institutionnelle qu'avec les intentions des directeurs. Ainsi, nous avons identifié 20 verbatim qui nous ont paru les plus pertinents pour caractériser les réalisations rapportées par les directeurs. Pour proposer nos commentaires en face des discours des directeurs, nous avons essayé de regrouper ces derniers par thèmes abordés, en espérant que cette méthode nous permette d'identifier, avec plus de pertinence, les activités réelles considérées par les directeurs comme dominantes.

<table>
<tr><th colspan="2">Liste des réponses des directeurs à la question : quelles sont vos activités réelles que vous considérez comme les plus importantes et quelles sont leurs caractéristiques ? Vous pouvez citer plusieurs activités, à condition qu'il s'agisse d'activités effectivement réalisées et non de vos intentions de réalisation.</th></tr>
<tr><th>Discours des directeurs de CFA-BTP</th><th>Nos commentaires groupés faits à partir des réponses singulières classées par thèmes, afin d'identifier ce qui est particulièrement important pour les directeurs en termes de réalisations.</th></tr>
<tr><td>Directeur 1 (entretien du 2011 01 14)
« J'organise le CFA de telle manière que chaque interlocuteur, acteur de l'apprentissage, puisse identifier son correspondant et obtenir l'information qu'il souhaite. »</td><td rowspan="4">Les directeurs sont conscients que les structures qu'ils dirigent ne sont pas suffisamment connues ni reconnues dans l'environnement (même proche). En même temps, ils ont du mal à concevoir, d'une façon isolée, des actions de communication externe permettant de mieux se faire connaître et de se faire reconnaître.
Ainsi, les directeurs placent la communication externe en lien avec la nécessité de se faire connaître, de se faire reconnaître et se faire identifier en relation avec la mission du CFA.</td></tr>
<tr><td>Directeur 2 (entretien du 2011 07 01)
« Je fais en sorte que le CFA soit identifié, connu et reconnu par tous. »</td></tr>
<tr><td>Directeur 2 (entretien du 2011 07 01)
« J'inscris l'établissement dans son environnement. »</td></tr>
<tr><td>Directeur 3 (entretien du 2010 11 04)
« Je travaille sur l'image du CFA et des formations qui y sont dispensées : soigner l'image du CFA auprès des différents institutionnels (en améliorant</td></tr>
</table>

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

les relations avec chacun d'entre eux) : le conseil régional, le CCCA-BTP, le rectorat, les organisations professionnelles, la médecine du travail (pour le climat social), l'OPPBTP. »	
Directeur 4 (entretien du 2010 11 10) *« Quand j'organise mes activités en relation avec l'environnement, il faut bien prendre en compte qu'il y a :* • *un environnement politique, professionnel et institutionnel (porteurs de normes, financeurs, commanditaires)* • *des clients (les jeunes et leurs familles d'une part et les entreprises d'autre part).* *Il faut des approches différentes vis-à-vis de chacun. »*	Il appartient aux directeurs de construire des interrelations issues des dépendances mutuelles : • relevant du domaine institutionnel, • relevant des contacts avec les apprentis et leurs familles, • relevant des contacts avec les entreprises. Ces types d'interdépendances sont à aborder différemment, mais la combinaison des trois est indispensable pour être en phase avec la mission du CFA.
Directeur 4 (entretien du 2010 11 10) *« Je ne néglige pas l'importance du travail avec des partenaires extérieurs spécialisés dans l'insertion socioprofessionnelle des jeunes, comme des missions locales. »*	La nécessité de développer des partenariats extérieurs pour maintenir la qualité de la formation professionnelle est soulignée en intégrant les dernières prescriptions institutionnelles en matière de sécurité et de santé au travail, ainsi que du développement durable. Par ailleurs, il est important pour certains directeurs de ne pas perdre de vue la nécessité de travailler avec des missions locales en faveur de l'insertion socioprofessionnelle des jeunes.
Directeur 5 (entretien du 2011 03 01) *« Je développe le travail avec des partenaires extérieurs en matière de prévention des risques professionnels, tels que la Médecine du Travail, l'OPPBTP et la Caisse d'Assurance Retraite et de la Santé au Travail (CARSAT). »*	
Directeur 6 (entretien du 2011 03 15) *« Parmi mes activités, trouver des projets fédérateurs, à commencer par le projet d'établissement - où j'espère que tout le personnel se retrouvera – me prend beaucoup de temps, mais c'est très important à la fois pour la qualité des productions que pour la motivation des équipes. »*	Les directeurs considèrent qu'il leur appartient d'impulser des projets, aussi bien pour les résultats directement visés qui peuvent contribuer à la réalisation de la mission du CFA, mais aussi pour leur effet sur la production et sur la construction des équipes. Les projets doivent être menés professionnellement, à savoir de manière qui garantira l'atteinte des résultats visés. Les projets sont considérés par les directeurs comme un véhicule de la vivacité des structures sans laquelle affronter le quotidien et le futur d'une façon innovante serait impossible. Sans les projets, le CFA est dans une répétition qui anesthésie et ne permet pas de voir la nécessité d'évoluer soi-même et de faire évoluer son entourage.
Directeur 7 (entretien du 2011 09 30) *« Je m'attache particulièrement à assurer la réalisation effective des projets : les projets initiés, mais non achevés conduisent à la perte des effectifs. »*	
Directeur 6 (entretien du 2011 03 15) *« Le pire, c'est l'absence de projet, l'absence d'idées : comment faire face à la baisse des effectifs, à la différence des approches pédagogiques, etc. s'il n'y a pas de projets. »*	
Directeur 5 (entretien du 2011 03 01) *« Je mets actuellement en place un système de management de la santé et de la sécurité au travail, car étant donné qu'il concerne tout le monde, je considère ce projet comme fédérateur. Ainsi, j'essaie d'utiliser une obligation imposée par la nécessité de mettre à jour le Document Unique d'évaluation des risques dans l'établissement (DUER) pour concevoir et réaliser un projet avec mon équipe. Par ailleurs, je travaille pour que ce projet s'inscrive dans la durée (projet permanent, pas seulement une action ponctuelle). »*	Ce témoignage, en prolongeant le précédent, démontre comment s'appuyer sur une (1) obligation réglementaire pour en (2) construire un projet qui permettra de (3) « *souder* » une équipe. Le directeur affirme que la création des conditions de pérennisation fait partie des fonctions des directeurs. Relevons aussi que le directeur en question parle ici d'un « *système de management* » et non d'un « *système de gestion* ».
Directeur 8 (entretien du 2013 03 29) *« Pour promouvoir l'apprentissage, je fais en sorte que les formateurs soient présents à l'extérieur : manifestations organisées par la profession et par le rectorat, salons, actions de prospection, etc.*	Il appartient au directeur de mobiliser l'équipe en faveur du développement de l'apprentissage, en travaillant sur l'évolution de l'état d'esprit (principalement des formateurs) afin qu'ils se sentent coresponsables de la pérennisation de leur emploi. Par

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Cette activité est essentielle pour promouvoir l'effort commun et pour faire en sorte que la machine puisse continuer à tourner. »	ailleurs, l'accent est mis par ce directeur sur la nécessité de pérenniser les opérations à impulser, à savoir impulser les processus et ne pas se limiter aux actes dont la portée serait limitée.
Directeur 7 (entretien du 2011 09 30) *« J'essaie de mettre en place des projets visant une approche pédagogique renouvelée :* • *refonte des pratiques en enseignement général en s'appuyant davantage sur la transversalité « bâtiment » que sur l'approche « métier »,* • *adaptation du contrôle en cours de formation (CCF) aux exigences des parcours individualisés,* • *refonte du livret d'apprentissage pour passer de l'outil d'information à l'outil de communication entre l'entreprise et le CFA par l'intermédiaire de l'apprenti-coresponsable de son parcours de formation. »*	Le directeur doit également impulser l'innovation pédagogique, il ne peut pas se contenter des répétitions ou uniquement des instructions de l'institution. L'application de la prescription n'est pas suffisante pour se considérer innovant. L'innovation passe aussi par la reconnaissance de l'apprenti en tant que partie prenante dans la conception des actions qui lui sont destinées. Le directeur doit donc faciliter la reconnaissance de l'apprenti-coresponsable de son parcours de formation et principal *lien* avec l'entreprise. Améliorer la production pédagogique du CFA en donnant un souffle nouveau à des méthodes pédagogiques parfois vieillissantes.
Directeur 9 (entretien du 2010 11 08) *« J'approfondis la connaissance du métier pour ne pas s'éloigner des publics d'apprentis, de l'équipe pédagogique et des partenaires professionnels.*	Les directeurs mettent l'accent sur la nécessité de maintenir et développer ses connaissances des métiers du BTP pour renforcer sa légitimité et sa notoriété aussi bien à l'extérieur qu'à l'intérieur du réseau CCCA-BTP.
Directeur 1 (entretien du 2011 01 14) *S'adapter aux différents métiers et s'intéresser aux personnes qui y travaillent. Les personnes comme les formateurs doivent sentir que le directeur a envie de savoir. Ils vont expliquer et ceci sera valorisant pour eux (valoriser les personnes en s'intéressant à ce qu'ils sont et à ce qu'ils font). »*	
Directeur 3 (entretien du 2010 11 04) *« Je travaille sur soi-même en étant avec les autres et je réfléchis ensuite, car la fonction évolue, ses composantes évoluent et les personnes autour de moi évoluent (aussi bien mes collaborateurs, mes commanditaires ou mes clients, comme les apprentis et les entreprises). »*	Le directeur indique dans ce témoignage la nécessité de se maintenir en éveil professionnel en tant que fonction professionnelle à part entière (pas seulement une affaire personnelle), au risque de devenir progressivement moins capable si celle-ci est négligée. La veille professionnelle ne serait pas *un plus* d'après ce directeur, mais une *activité normale*, voire indispensable. Elle concernerait : • maintien et développement des capacités dites « techniques » (pédagogie, connaissance des métiers, gestion des ressources humaines, techniques de communication, etc.), • nécessité de tenir compte de ses propres évolutions (envies, capacités, hiérarchie des valeurs) pour piloter ses attitudes.
Directeur 10 (entretien du 2011 03 16) *« Je travaille beaucoup, à travers différentes actions, pour améliorer ma communication et être plus proche des gens. Il y a deux dimensions de la communication que j'essaie de développer : communiquer avec les équipes et faire communiquer les équipes (entre les personnes, mais aussi avec les apprentis, leurs familles, les entreprises, voire les partenaires extérieurs). »*	Ce directeur lie la gestion des ressources humaines et la communication interne comprise en tant que moyen de se rapprocher des « *gens* ». Mettre en place la communication interne avec ses deux dimensions : communiquer avec l'équipe et faire communiquer l'équipe à l'interne, ainsi que mettre en place les conditions de communication de l'équipe avec l'extérieur appartient aux fonctions du directeur.
Directeur 8 (entretien du 2013 03 29) *« Je dois aussi prévoir et gérer les situations qui peuvent générer des conflits sociaux :* • *comptabilisation des différents temps de travail : T1 (face à face pédagogique), T2 (préparation), T3 (présence à l'extérieur),* • *organisation du contrôle en cours de formation*	Il appartient également au directeur de faire face à des conflits sociaux, d'expliquer les décisions qu'il n'a pas toujours prises, à clarifier les procédures parfois opaques, à remettre en cause certaines pratiques. En résumé, le directeur exerce aussi la fonction de *« régulateur social »* qui demande beaucoup de connaissances et d'aptitudes surtout en termes de

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

(CCF), • *opacité de certaines procédures à suivre (différentes responsabilités et obligations qui s'entrecroisent),* • *remise en cause de certaines pratiques qui ne se justifie plus ou qui sont incompatibles avec le fonctionnement en réseau régional. »*	négociation, de médiation (« *interactions constructives* ») et de communication.
Directeur 11 (entretien du 2011 09 10) *« Quand je veux impulser un changement ou un projet, je suis attentif pour ne pas détruire des choses qui ont du sens pour les équipes, sans proposer quelque chose d'aussi parlant aux gens. J'utilise mon flair, mon sens de la diplomatie et ma connaissance des valeurs de mon équipe. »*	Dans les fonctions de directeur de CFA, il y a aussi celle de garantir la continuité, tout en évitant de donner le sentiment au personnel qu'il y a surtout des ruptures. La production serait plus facile dans la situation où l'évolution est progressive et comprise. Dans ce cadre, le directeur ne doit pas non plus négliger les symboles qui ont du sens pour les équipes.
Directeur 11 (entretien du 2011 09 10) *« Le directeur doit représenter la règle, car le personnel y est attaché. C'est aussi la règle qui fait de l'adhésion. Une bonne loi apporte du sens. En même temps, les gens tentent souvent de contourner la règle, parfois suite à des injonctions paradoxales venant de l'extérieur (règle imposée), parfois parce que tous n'adhèrent pas à la règle majoritairement acceptée et qui fait partie de l'identité du CFA (certaines règles de comportement ou des procédures internes, par exemple). »*	Il est clairement dit dans ce témoignage qu'il appartient au directeur de faire respecter la règle, tout en sachant qu'il y a deux sortes de règles et que le directeur doit être « gardien » des deux : • règles imposées de l'extérieur (prescriptions qui demandent encore une période d'appropriation), • règles auxquelles le personnel est attaché. Les deux types de règles apportent du sens, mais le directeur doit gérer leur application d'une façon différente.

À la question concernant les activités mises en œuvre et réellement vécues, les directeurs interviewés répondent d'abord d'une façon globale en se positionnant dans le contexte. Ils déclarent que leur première activité en termes d'importance est le positionnement du CFA dans le double paysage : celui du secteur du BTP et celui du monde de la formation professionnelle. En effet, l'identification et la reconnaissance du CFA par les acteurs-cibles sont souvent avancées comme la condition préalable sans laquelle tout le reste à une portée limitée en termes d'effets sur la réalisation de la mission assignée. Toutefois, il a été possible d'identifier les priorités qui sont choisies par les directeurs de CFA-BTP en fonction de leurs sensibilités, de leurs points d'intérêts et de leurs moyens d'action. Ainsi, certains attachent plus d'importance à la construction des ponts entre le CFA et l'environnement, soit parce qu'il s'agit de leur choix découlant de leurs convictions professionnelles sur l'utilité, voir la nécessité de telles actions, soit parce que c'est une façon de ne pas être dans une ambiance interne où le directeur ne se retrouve pas, voire qu'il ne maîtrise pas. Quel que soit le choix fait, les directeurs s'efforcent de le justifier d'une façon rationnelle, soit en insistant sur l'indispensabilité d'être fréquemment à l'extérieur et en justifiant que la production pédagogique dont ils sont responsables serait difficile, voire impossible sans la création des partenariats externes, soit en insistant sur la nécessité de consacrer beaucoup de temps à leur équipe et, de ce fait, sur l'impératif de ne pas s'absenter fréquemment.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Certains directeurs s'appuient sur le caractère relativement vague de la prescription pour aménager leurs espaces de liberté et de créativité pour se sentir davantage des manageurs, inventifs et prenant des risques. D'autres regrettent ce caractère vague de la prescription et auraient souhaité rester dans la posture de gestionnaire des moyens attribués, en rendant compte davantage compte des actions entreprises qu'en défendant leurs propres projets d'activités et d'actions.

Avec ces deux approches différentes, les directeurs consultés déclarent dans leur majorité que leurs activités se focalisent principalement sur la recherche, le choix, la conception, la mise en œuvre et la conduite des projets aussi bien motivants pour les équipes que suffisamment valorisables en termes de résultats attendus. Ainsi, les projets que les directeurs impulsent auraient deux objectifs complémentaires :

1- réaliser les objectifs opérationnels dont la plupart sont précisés dans les projets d'établissements, censés constituer des boussoles pour les directions de CFA-BTP,

2- donner un cap aux collaborateurs, en ancrant ainsi leurs activités dans un contexte plus palpable et conduisant à des résultats mesurables où il y a, à côté du quotidien, aussi du long terme.

Projets porteurs d'actions à réaliser en équipe

Dans les traces que nous avons recueillies (aussi bien les discours collectés au cours des entretiens que certains écrits, et principalement ceux produits par des directeurs nouvellement embauchés dans le cadre de leurs séminaires d'intégration organisés par le CCCA-BTP), nous avons identifié un certain nombre de thèmes de projets qui reviennent relativement fréquemment :

1- mise en place des approches pédagogiques renouvelées telles que contrôle en cours de formation (CCF), impliquant une collaboration plus soutenue avec l'entreprise, meilleure utilisation du vécu du jeune en entreprise pour la conception et la mise en œuvre des stratégies de formation alternée, promotion de la transversalité dans les démarches pédagogiques, différenciation pédagogique tenant compte des résultats des positionnements des jeunes à l'entrée en apprentissage,

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

2- intégration dans les stratégies de formation des problématiques telles santé et sécurité au travail ou économies d'énergie et développement durable,

3- travail sur un projet socio-éducatif global pour l'établissement, réunissant les différents pôles présents au CFA (pédagogique, animation, accueil et administration), afin que les collaborateurs acquièrent une plus grande conscience du fait qu'ils ne sont pas que formateurs qui forment, animateurs qui organisent les activités extra-formatives ou hôtesses qui accueillent, mais que tous contribuent à une finalité plus globale.

Nous avons remarqué, toutefois, que la promotion de l'apprentissage en tant que projet à long terme, structurellement intégré dans le projet d'établissement et les activités prévues, au même titre que la pédagogie, bien souvent cité dans les discours des directeurs que nous avons identifiés et rapporté dans le tableau qui précède en tant qu'activité essentielle et indispensable à tout le reste, est relativement peu traduite en terme de projet d'action. Les directeurs voient la nécessité d'un tel projet et entreprennent des actions ponctuelles en faveur de la promotion de l'apprentissage, mais nous n'avons pas identifié beaucoup de projets stratégiques transversaux, concernant aussi bien l'équipe de direction que tous les autres collaborateurs qui viseraient cette problématique. Nous interprétons cela comme une vraie difficulté à aborder un nécessaire changement culturel dans la profession de formateur de CFA, comme d'ailleurs celle de directeur, où les communications à établir avec l'extérieur devraient également tenir compte de la nécessité de réinterroger l'offre de formation actuelle, de réfléchir comment l'adapter aux évolutions de l'environnement en cours et comment convaincre ses propres équipes de s'y inscrire. Eu égard aux résultats de nos entretiens, nous formulons l'hypothèse que tous les directeurs, même s'ils ne s'opposent pas par principe à ces évolutions, ne se sentent pas suffisamment préparés (du point de vue technique et humain) à faire face à un tel défi sans accompagnement préalable.

Activités des directeurs faisant appel à leurs capacités à combiner les ressources disponibles

Ainsi, si nous comparons la prescription institutionnelle (par exemple, le descriptif de poste qui précise le « profil type » du directeur de CFA-BTP) et les activités telles qu'elles sont mises en œuvre par les directeurs, nous nous apercevons que ces derniers mettent implicitement l'accent sur la complexité des liens à tisser entre les différentes activités qui ne

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

se superposent pas, mais s'imbriquent et donnent lieu à des alchimies interdépendantes. Nous avons constaté au cours des entretiens que les directeurs mettaient bien souvent l'accent sur la nécessité de situer leurs activités non seulement dans des contextes, mais aussi les unes par rapport aux autres, en nous faisant remarquer que la signification d'une activité dépendait des conditions dans lesquelles elle se réalisait. C'est pourquoi nous avons souvent entendu qu'aucune prescription n'était en mesure de décider de ce qui se passerait réellement.

Les directeurs mettent l'accent sur la nécessité de percevoir leurs fonctions et activités combinées et imbriquées, interdépendantes et entrelacées aussi bien à l'intérieur de l'établissement qu'ils dirigent qu'en s'impliquant dans les travaux extérieurs évoqués ci-dessus. En les exerçant, les directeurs ont souvent attiré notre attention sur le fait qu'ils devaient agir sur plusieurs leviers en même temps, en faisant des rapprochements et des arbitrages, tout en construisant des successions logiques des activités, celles-ci étant dépendantes les unes des autres. Ainsi, les directeurs parlent des chaînes d'activités et des actions dont celles-ci sont composées au service d'une finalité. Nous illustrons notre point de vue en nous appuyant sur un exemple que nous avons repéré dans un récit réflexif d'un directeur de CFA nouvellement embauché et qui porte sur le développement des activités de formation du CFA considéré comme l'une des finalités que ce directeur doit opérationnaliser.

Finalité (exemple)	**Succession logique des activités au service de la finalité énoncée.**
Développer l'activité du CFA pour stopper la baisse des effectifs constatée depuis 5 ans et se retrouver dans une dynamique de créer des opportunités au lieu de subir des conséquences.	1. Améliorer la visibilité et la notoriété du CFA en promouvant les métiers et la formation avec des actions mieux construites et plus systématiques. 2. Questionner l'offre de formation actuelle en fonction des attentes des entreprises (« *ce qui implique d'abord de les connaître* »). 3. Accompagner les entreprises, en améliorant la qualité de la formation (« *on n'améliore pas la qualité de la formation dans l'absolu, mais par rapport aux attentes de l'entreprise* »). 4. Se préparer à mieux faire face à la concurrence de plus en plus accrue et dynamique (« *nous ne sommes plus dans un monde protégé* ».

Ainsi, nous considérons qu'une finalité est relativement pérenne et structurelle dans l'emploi, tandis qu'une activité est davantage conjoncturelle et changeante avec le temps et l'espace. De ce point de vue, nous rejoignons l'opinion exprimée par Quéré (1997) au sujet des temporalités qui caractériseraient les activités (que ce chercheur analyse en lien avec les

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

situations, elles-mêmes changeantes dans un contexte qui est plus stable). Par exemple, « *entretenir et développer les relations avec les entreprises pour stopper la baisse des effectifs* » est pour nous une finalité relativement stable, tandis que les activités à entreprendre sans ce cadre évolueraient en fonction des situations.

1.2.3. Les capacités professionnelles des directeurs de CFA-BTP

Les directeurs de CFA-BTP que nous avons interviewés parlaient des capacités qu'ils considéraient nécessaires pour ce qu'ils font : de leurs capacités intrinsèques pour entrer en interactions avec ce qu'ils désignaient comme milieux externes et internes ou encore de leurs difficultés plus posturales que techniques qu'ils devaient surmonter pour être pleinement dans ce qu'ils considèrent comme leur place.

<table>
<tr><th colspan="2">Analyse des discours des directeurs sur ce qu'ils considèrent comme leurs spécificités capacitaires pour être à leur place.</th></tr>
<tr><th>Discours des directeurs de CFA-BTP sur les capacités jugées nécessaires pour exercer leur fonction, telles que perçues par eux-mêmes (extraits des transcriptions issues des entretiens conduits entre 2009 et 2013)</th><th>Nos commentaires</th></tr>
<tr><td>Directeur 1, CFA de plus de 900 apprentis
« Être directeur, c'est avant tout prouver ses capacités d'organisation du travail dans l'approche globale du fonctionnement du centre. »</td><td rowspan="2">L'accent est mis d'emblée sur la dimension complexe (imprévisible) et systémique (globale) du travail de directeur de CFA-BTP, ancrée dans des temporalités longues. Plus que d'une exécution, il s'agit d'une imagination.</td></tr>
<tr><td>Directeur 2, CFA de 600 à 900 apprentis
« Être capable de ne pas se laisser totalement envahir par le quotidien, savoir aussi planifier, concevoir et anticiper. Avoir une vision à long terme. »</td></tr>
<tr><td>Directeur 1, CFA de plus de 900 apprentis
« Être capable d'avoir une vision d'ensemble convaincante et transparente. »</td><td rowspan="4">Les directeurs doivent avoir une vision globale de la mission (ils la communiqueront aux autres pour les convaincre afin de la partager). Les directeurs « capables » ont des aptitudes pour s'adapter aux différents milieux professionnels.
C'est en étant capable d'avoir une vision globale, construite à partir des capacités de combiner des éléments (données, fonctions, etc.) que le directeur est en mesure de faire des « choix assumés » (« j'ai décidé de faire ainsi » au lieu de « on m'a dit de faire ainsi »). Sans être capable de saisir la globalité (le système), il est difficile, voire impossible de passer à la posture managériale (qui représente un stade suivant de responsabilité par rapport au gestionnaire-gardien de la prescription).</td></tr>
<tr><td>Directeur 3, CFA de 600 à 900 apprentis
« Il ne faut pas analyser des systèmes par des petits bouts de travail. Apprendre à avoir une vision plus haute des mêmes problèmes. »</td></tr>
<tr><td>Directeur 4, CFA de plus de 900 apprentis
« Il faut des capacités d'adaptation à des milieux et branches professionnelles différents. »</td></tr>
<tr><td>Directeur 5, CFA de moins de 600 apprentis
« Être capable de faire des choix qui résultent non seulement du souhaitable, mais surtout du possible. Il faut également assumer les conséquences des choix faits par les autres. »</td></tr>
<tr><td>Directeur 4, CFA de plus de 900 apprentis
« Aujourd'hui, il faut écrire, formaliser, dans le</td><td>Ce directeur met l'accent sur la nécessité de sortir de l'immédiat en tant que « gage de liberté »</td></tr>
</table>

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

double sens : • *pour formaliser dans un monde où la seule parole ne suffit plus,* • *pour encourager sa propre réflexivité, sa liberté de parole, ne pas être tout le temps dans l'immédiat.* *Sortir de l'immédiat, c'est prendre sa liberté. »*	indispensable pour « *prendre des décisions assumées* ». Sans se sentir libre (de prendre des initiatives, de créer), il est impossible pour lui de se sentir manager (on reste dans l'exécution, donc uniquement dans la contrainte). Pour maîtriser sa liberté (une autre caractéristique du directeur-manager), la formalisation semble être un bon moyen, permettant de trouver plus facilement un équilibre entre le souhaitable et le réalisable.
Directeur 2, CFA de 600 à 900 apprentis *« Ce qui caractérise le directeur en premier, c'est son ouverture d'esprit et sa curiosité. Il doit être capable de parler de tout, même s'il ne connaît pas tout. L'interlocuteur en face ne doit pas avoir l'impression qu'il est loin du métier, même s'il ne connaît pas tout. »*	La curiosité et l'ouverture d'esprit sont des ponts entre les aptitudes (qualité intrinsèque) et les connaissances (acquises et à acquérir). Une aptitude qui suscite l'envie d'apprendre (sur la pédagogie de l'apprentissage, sur le secteur du BTP, etc.) sera le gage de notoriété du directeur auprès de son équipe et de ses autres interlocuteurs (on ne peut pas être directeur d'un CFA-BTP si on n'aime pas le bâtiment – sinon, on aura un rejet des personnes qui y travaillent, y compris les formateurs). La curiosité et l'ouverture d'esprit donne envie de communiquer aussi bien à l'interne qu'à l'externe. Le directeur doit **avoir envie de communiquer** et ne pas considérer la communication comme une tâche (imposée) fastidieuse (lien entre ouverture d'esprit et envie de communiquer). Sans aptitude à communiquer, ce directeur considère qu'il ne fera pas progresser son équipe (en termes de connaissances et d'attitudes professionnelles).
Directeur 3, CFA de 600 à 900 apprentis *« S'il est ouvert d'esprit, il ira au contact de la personne et démontrera qu'il a envie d'apprendre sur le secteur, sur le métier. »*	
Directeur 5, CFA de mois de 600 apprentis *« Être capable de communiquer à l'interne et à l'externe d'une façon claire et convaincante. »*	
Directeur 2, CFA de 600 à 900 apprentis *« Le directeur aujourd'hui doit être avant tout un bon communicant, sinon il ne sera jamais un bon manageur. Le management doit évoluer en fonction des impératifs de la communication et de la connaissance des équipes (les deux aspects étant liés). »*	
Directeur 7, CFA de plus de 900 apprentis *« Le directeur doit piloter de nombreux changements, y compris l'évolution de sa propre mission et de ses propres fonctions (par exemple, faire face à l'évolution des responsabilités budgétaires). »*	Capacités à piloter (non subir) les changements constitueraient l'une des caractéristiques essentielles d'un directeur (au moins de celui qui se place d'emblée en tant que manager).
Directeur 7, CFA de plus de 900 apprentis *« Être à la disposition (de l'équipe et de l'extérieur) pour comprendre ce qu'il faut piloter dans le cadre du cap donné qui est le projet d'établissement. »*	Ce directeur considère que son rôle est de faire en sorte pour que tout le monde aille bien dans la réalisation des objectifs (ce qui relève de la motivation des équipes pour des projets), sans s'essouffler et sans perdre de vue le sens de la mission, ne pas s'éparpiller au niveau de la production en réalisation des objectifs sans finalité, tout en maintenant la motivation des équipes. Dans un tel cadre, le directeur doit être capable de comprendre que la paix sociale ou la formation continue des collaborateurs sont des moyens, mais pas les objectifs et encore moins la finalité de leurs actions (bien cerner le management au service de la finalité et la gestion des moyens).
Directeur 4, CFA de plus de 900 apprentis *« Ce qui est important, c'est que les gens viennent travailler avec l'envie de travailler. »*	
Directeur 2, CFA de 600 à 900 apprentis *« Le directeur doit accompagner et guider ses collaborateurs, et en premier lieu ses collaborateurs les plus proches et les nouveaux formateurs. Il faut les accompagner longuement, pendant plusieurs mois, pour les accrocher à leur fonction, parfois les raccrocher à leur fonction. »*	
Directeur 2, CFA de 600 à 900 apprentis *« Être capable d'être chef d'orchestre, avec ses instruments et avec ses musiciens, ainsi qu'avec ses partitions. »*	Une certaine homogénéité dans son attitude professionnelle, pour être perçu comme un « *être entier et intègre* » est considéré par ce directeur comme une aptitude importante dans le métier qu'il exerce. C'est avec cette intégrité que le directeur « *dirige son orchestre* » avec des **outils** (instruments), une **équipe d'acteurs** (musiciens) et des **modes opératoires** (partitions). Par ailleurs, pour manager, le directeur doit aimer le pouvoir qui lui permettra de s'auto-réaliser et de
Directeur 7, CFA de plus de 900 apprentis *« Le pouvoir au service d'une fin. Aimer le leadership, ne pas avoir peur d'être en avant. La notion de courage est également importante. Le courage n'est pas toujours présent. Beaucoup de personnes (directeurs entre autres) essaient d'éliminer le risque, mais ceci est impossible.*	

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Travailler pour avoir une posture identique face à l'environnement extérieur (niveau macro), face à son association gestionnaire (niveau méso) et face à ses collaborateurs au CFA (niveau micro). »	créer des conditions de réalisation de ses collaborateurs. Pour utiliser son pouvoir (à bon escient) il faut être courageux, à savoir défendre ses convictions et fédérer autour des projets qui en résultent (en lien avec la prescription, car les directeurs ne sont pas dans un « monde totalement libre », mais dans un « système »). Le rapport au risque est largement abordé par ce directeur qui dit que le risque fait peur, mais il est en même temps stimulant. L'envie d'éliminer le risque « sclérose » le directeur et entraîne son établissement vers le bas (démotivation des équipes, monde isolé, simpliste, fuyant la complexité). Ce dernier témoignage affirme que le leadership et le risque sont indissociables. Par conséquent, le manager doit être capable d'agir en prenant des risques.
Directeur 8, CFA de plus de 900 apprentis *« Le rapport au risque : non prise de risque pénalise la recherche, l'innovation et le goût d'aller en avant. Non prise de risque : début de la vieillesse (exposer le rapport entre le risque et les temporalités). Accepter la complexité, c'est également accepter les risques. Plus tu as peur du risque, plus tu as peur de la complexité et tu tendras davantage vers des systèmes sécurisant et sécurisés. On va vers des organisations sclérosées (nivellement par le bas au niveau des ambitions, des innovations, des projets). Le leader doit accepter le risque. Etre même générateur des situations complexes (p.ex. quand on prend part dans une situation complexe de départ). On peut fuir la complexité, mais pas l'éviter. »*	
Directeur 8, CFA de plus de 900 apprentis *« Au-delà des compétences techniques qu'il faut posséder, la principale qualité du directeur c'est le courage dans l'exercice de sa fonction (la qualité centrale), ensuite de l'empathie, de l'humanisme, anticipation et intelligence. »*	Ce directeur ne détaille par les « compétences techniques », car elles lui paraissent secondaires (« *la technique du métier, on peut l'apprendre…* ») par rapport aux aptitudes « managériales » (« *… il faut les avoir dans le sang, sinon on ne sera jamais un bon manager, au mieux on sera un bon exécutant* »). La notion de « courage » revient encore une fois.
Directeur 5, CFA de mois de 600 apprentis *« On n'est pas manageur quand on n'est pas courageux. Le courage sans humanisme, ce n'est pas bien non plus. »*	

Les verbatim cités ci-dessus montrent que les directeurs, en parlant d'eux-mêmes dans le contexte de leur métier, utilisent presque exclusivement le terme « *directeur* » et non celui de « *directeur de CFA* », et encore moins de celui de « *directeur de CFA-BTP* ». Nous en déduisons que les directeurs en question perçoivent la substance de leur métier dans eux-mêmes (directeurs) et non dans le contexte (CFA-BTP). Les directeurs soulignent qu'ils doivent avoir la capacité de comprendre, d'intégrer et d'interagir avec le contexte, mais ce n'est pas celui-ci qui détermine leur métier. Au contraire, les directeurs interrogés pensent que s'ils sont professionnellement capables, ils seront en mesure de se retrouver dans un autre contexte, en y activant aussi bien leurs capacités intrinsèques, mais aussi des connaissances assimilées et expériences vécues et capitalisées auparavant. Nous déduisons ainsi que même si ce n'est pas le contexte qui ferait les directeurs, il contribue néanmoins à leur professionnalisation, comprise en tant que développement de leurs capacités professionnelles et probablement aussi en tant qu'affirmation de leur identité professionnelle. Relevons aussi que les directeurs considèrent qu'ils sont devenus directeurs, avant tout, puisqu'ils avaient envie de diriger. Les directeurs insistaient, au cours des entretiens, sur l'importance de la motivation à devenir dirigeant, sans laquelle il serait difficile d'activer une autre

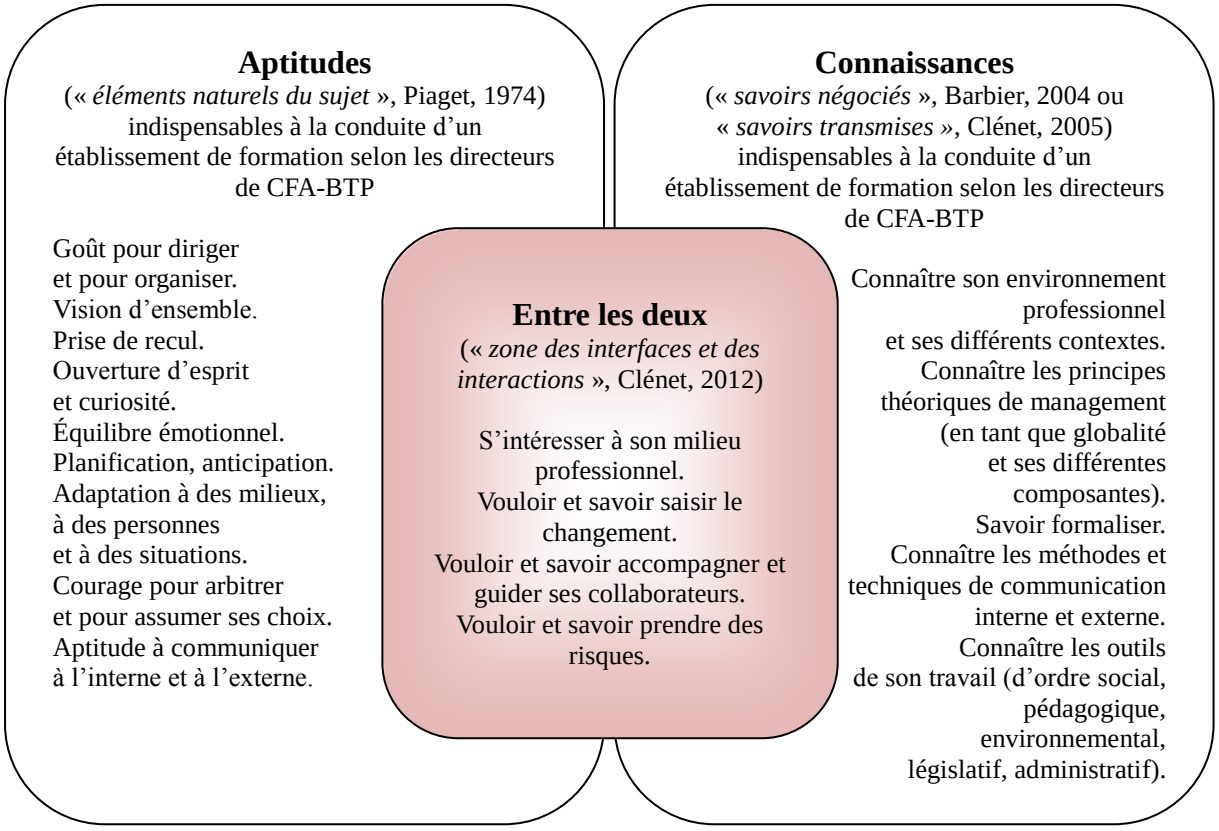
© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

caractéristique indispensable selon eux pour être directeur-manageur, à savoir le courage avec toutes ses dimensions.

Pour organiser ce que nous avons entendu et compris comme caractéristiques fondamentales pour diriger un établissement de formation, nous proposons le schéma qui suit et qui nous aidera à identifier, par la suite, ce que les directeurs de CFA-BTP considèrent comme leur métier.

Schéma illustrant notre compréhension des aptitudes et connaissances indispensables à la conduite d'un établissement de formation : tentative d'identifier des propensions.



Nous avons focalisé notre attention sur la zone entre les deux - où les aptitudes et les connaissances entrent en interactions - car nous verrons par la suite que les situations et activités considérées comme « *les plus professionnalisantes* » par les directeurs de CFA-BTP se situent plus particulièrement dans cette zone où se rencontrent, d'après nos interprétations de ce que nous avons entendu, les processus professionnalisants les plus significatifs du point de vue du développement professionnel des directeurs de CFA-BTP, afin qu'ils exercent leur métier avec pertinence.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Comprendre le métier exercé par les directeurs de CFA-BTP

Du point de vue conceptuel, le terme de métier est polysémique et son usage courant peut sembler d'une évidence trompeuse, sans parler des confusions entre emploi, poste, métier et profession relevées par Descolonges (1996) et entretenues jusqu'aux différentes nomenclatures institutionnelles et professionnelles. Selon Latreille (1980), pour qu'un métier apparaisse et se développe, il faut d'une part, un poste de travail qui permet à celui-ci de se manifester et d'autre part, la réunification des trois paramètres : (1) existence d'une formation spécifique, (2) reconnaissance du métier par autrui et (2) regroupement des personnes concernées. Cette dernière condition annonce pour nous le passage d'un métier (dimension selon nous avant tout individuelle) à une profession (dimension que nous considérons comme collective et qui signifie pour nous un « *regroupement des personnes exerçant un même métier* »). Sorel et Wittorski (2005, p. 185) expliquent le lien entre les deux concepts en constatant « qu'*une profession est un métier socialement organisé et reconnu à travers une autonomie [identitaire] et un pouvoir d'autocontrôle* ». Dubar (1998, p. 78) définit de son côté les professions comme des « *formes historiques d'organisation sociale, d'attribution d'identité et d'organisation du marché du travail* » où le concept de métier serait à considérer en tant qu'expression de l'identité professionnelle-occupationnelle des individus. Nous adhérons aussi à une distinction claire entre profession et métier :

- le concept de profession serait davantage d'ordre social et correspondrait plutôt à la première partie de notre analyse où nous étudions le rapport entre les activités prescrites (par l'institution pour un groupe de directeurs de CFA-BTP et non pour un individu précis) et interprétées (par les individus, mais d'un point de vue collectif, comme il en ressort des entretiens, où les directeurs donnent leur opinion sur les activités souhaitables des directeurs et seulement par déduction de leurs propres activités),

- le concept de métier relèverait plutôt de la dimension personnelle ; elle est d'abord en lien avec le soi professionnel qui se réalise à travers des activités réelles effectivement réalisées ; c'est en parlant de leur métier que les directeurs parlent d'eux-mêmes, de leurs façons de faire et des capacités qu'ils jugent nécessaires (en termes d'aptitudes [intrinsèques] et de connaissances [assimilées]) en utilisant le « je » (personnel et identitaire) ou encore « je fais », au lieu de « les directeurs » ou encore « les directeurs

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

doivent faire » (davantage en rapport avec la perception d'une attitude professionnelle collective).

Au vu des résultats de nos investigations à ce stade, nous avançons l'hypothèse que la perception, que les directeurs ont de leur métier, se forge au fur est à mesure de l'analyse de leur vécu professionnel (travail formel [prescrit] et informel [pour soi-même]) et serait à analyser en relation avec l'expérience capitalisée où la notion de métier (ce que je suis professionnellement) serait indissociable de celle de maîtrise (ce que je sais faire professionnellement) ; tandis que la profession serait davantage un concept collectif, nourri, d'une part, par celui de métier vécu et formalisé individuellement et, d'autre part, par les prescriptions (j'imagine comment je dois faire pour appartenir à une cohorte professionnelle correspondant à une norme). Par ailleurs, nous déduisons très nettement de nos analyses que les directeurs interviewés considèrent leurs aptitudes managériales comme le noyau dur autour duquel ils construisent leur métier dont ils peaufinent la nature et le contenu au fur et à mesure de l'expérience professionnelle vécue en produisant pour les autres tout en se réalisant soi-même.

Directeur de CFA-BTP : un métier ?

« Directeur d'un centre de formation : c'est un métier au service d'un ensemble de fonctions. Mais il faut d'abord 'être' pour 'faire' :

- *c'est un métier dans le sens où il faut être manageur d'une entreprise spécifique ; on est manageur, on n'exerce pas de fonction de manageur : il y a en revanche des fonctions que le manageur (constitué) exerce,*
- *c'est un métier-profession dans le sens où on peut être identifié en tant que manageur d'un centre de formation professionnelle.*

En revanche, 'métier de directeur de CFA-BTP' : cela ne me parle pas ».

Directeur de CFA de plus de 900 apprentis,
Région PACA, 2011

Au cours des entretiens, les directeurs ont majoritairement déclaré qu'ils comprenaient mieux le terme d'activités à organiser et actions à conduire que celui de fonctions assignées. L'essence de leur métier serait dans les activités qu'ils mettent en œuvre et non dans les fonctions prescrites. Par ailleurs, il ressort de nos analyses des traces recueillies que les directeurs considèrent leurs activités au CFA-BTP comme insuffisamment spécifiques pour parler d'un métier de directeur de CFA-BTP, car nous considérons qu'ils s'estiment également capables de faire un cheminement dans un autre CFA, voire dans un autre établissement de formation professionnelle, en gardant le sentiment d'exercer le même métier. Ils considèrent même les capacités d'adaptation à des environnements et à des contextes professionnels différents comme une composante de leurs capacités managériales, ce qui n'est pas en contradiction avec l'attachement au BTP quand ils exercent leur métier dans ce secteur

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

professionnel. Nous en déduisons que l'identité professionnelle d'un directeur de CFA serait à analyser davantage avec son attachement au monde de la formation professionnelle qu'au monde du BTP.

Les directeurs interviewés ont bien souvent déclaré, en effet qu'ils se sentaient attachés à la formation, et plus particulièrement à la formation professionnelle. Selon leurs opinions, c'est la spécificité de la formation professionnelle qui façonne leur métier, à travers le personnel qui y travaille et dont les caractéristiques sont bien différentes de celles des autres personnels, la pédagogie adaptée à l'adulte et à l'apprentissage, les relations avec les institutions et avec les professionnels, y compris les entreprises, ou la mission socioéducative et socioéconomique elle-même. Ainsi, les aptitudes managériales et les connaissances transversales sont clairement positionnées par les directeurs comme plus importantes que les connaissances propres au secteur du BTP.

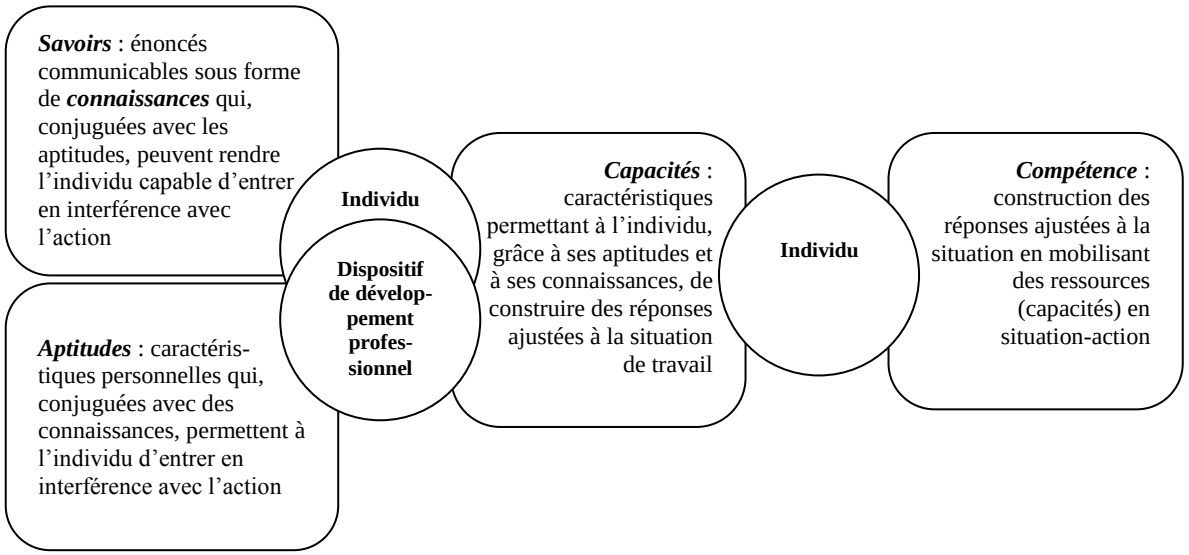
1.2.4. Le développement des capacités professionnelles des directeurs d'après l'analyse des plans de formation des CFA-BTP

Barbier (2005, p. 125) définit la capacité en tant que « *produit d'une construction, par décontextualisation à partir d'un ensemble de pratiques, de caractéristiques individuelles ou collectives susceptibles d'être produites dans une situation spécifique, en vue d'être transférées ensuite par recontextualisation, dans d'autres situations* ». Nous citons cette définition - à laquelle nous adhérons - car nous estimons qu'elle nous fournit un socle théorique relativement complet pour mieux comprendre le sens de ce terme dans le contexte des directeurs de CFA-BTP. En effet, nous y retrouvons une référence à des « *caractéristiques individuelles* » originelles qui peuvent être assimilées à ce que certains directeurs appellent « *aptitudes naturelles* » ; vient ensuite une référence à des « *caractéristiques produites* », donc dans notre interprétation non seulement originelles, mais également assorties de savoirs transmis (ou de connaissances acquises). Nous retrouvons dans cette définition également une dynamique, un passage d'une situation à une autre grâce à des constructions, des déconstructions et des reconstructions des capacités en fonction des situations professionnelles ou des expériences à vivre.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Interprétation de l'approche du CCCA-BTP au sujet des capacités et des compétences des personnels de CFA-BTP



En nous appuyant sur les travaux de Barbier (2005) où les capacités sont représentées comme un processus dynamique, nous faisons le rapprochement avec les actions de développement des capacités professionnelles des directeurs dans le cadre des plans de formation des CFA-BTP car ceux-ci devraient constituer, au moins dans la prescription institutionnelle, des aides ancrées dans la pratique et permettant aux directeurs de faire face à leur quotidien avec plus d'aisance. Il ne s'agit pas, pour l'institution d'investir dans des actions qui ne visent que le développement personnel, mais surtout d'accompagner les directeurs dans leurs fonctions, au service des orientations décidées par les partenaires sociaux, en contribuant à la préparation de leurs compétences.

Analyse quantitative des plans de formation concernant les directeurs de CFA-BTP

Afin d'avoir une idée plus précise des actions de formation - perfectionnement professionnel que les directeurs de CFA-BTP choisissent, nous avons procédé à une analyse systématique des plans de formation de l'ensemble des CFA coordonnés par le CCCA-BTP sur la période 2006-2013[6]. Nous nous sommes intéressé exclusivement aux actions choisies volontairement par les directeurs en question et nous avons laissés hors champ de nos investigations des

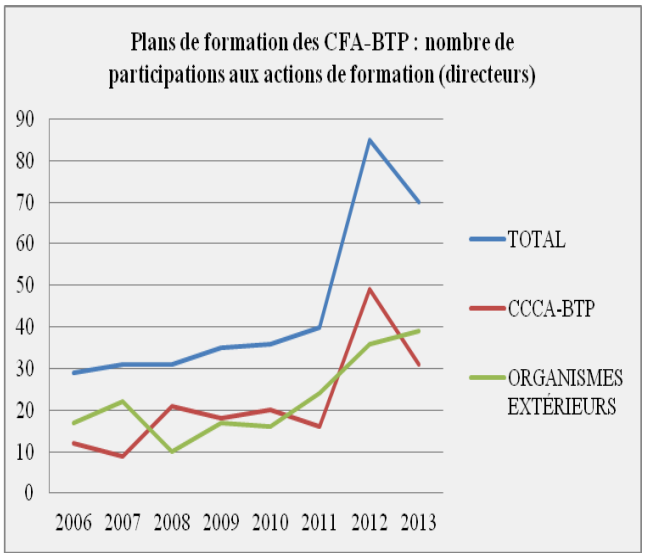
[6] Les données chiffrées proviennent de nos propres analyses quantitatives des plans de formation annuels, communiquées par les 101 CFA et correspondant aux années 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 et 2013. Il s'agit donc de la source d'information la plus exhaustive de toutes les sources disponibles, à considérer comme fiable et officielle (les plans de formation sont approuvés par des instances représentatives du personnel de CFA-BTP et sont ensuite déposés auprès du CCCA-BTP et auprès d'autres financeurs en vue de bénéficier des moyens financiers nécessaires à leur réalisation).

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

« séminaires d'intégration des nouveaux personnels de direction », organisés par la direction de la formation du CCCA-BTP et qui sont obligatoires pour tout directeur nouvellement embauché. Nous avons ainsi constaté que le nombre de participations à des actions de formation – perfectionnement professionnel était orienté à la hausse sur l'ensemble de la période analysée, avec une accélération depuis 2010. Par ailleurs, les années 2012 et 2013 ont connu un nombre d'inscrits particulièrement élevé : 60% des directeurs ont participé à au moins une action de formation (hors séminaires d'intégration conventionnellement obligatoires pour les nouveaux personnels de direction).

Plusieurs phénomènes expliquent cette tendance. Tout d'abord, le taux de renouvellement des directeurs a été particulièrement élevé ces dernières années (56 directeurs nouvellement embauchés entre 2006 et 2012, soit 73% du total). Ces nouveaux directeurs, dont 48% viennent de l'extérieur, participent davantage aux actions de perfectionnement professionnel que les directeurs ayant plus d'années d'expérience, car ils viennent y chercher non seulement des *connaissances*, mais aussi des échanges avec leurs collègues qui leur permettent de s'affirmer dans le réseau. Cette motivation anime non seulement les personnes venant de l'extérieur, mais également les directeurs recrutés à l'intérieur du réseau. Il s'agirait d'un besoin de s'affirmer dans son nouveau poste même si la personne connaît déjà le réseau.



Le besoin d'approfondir ses connaissances professionnelles dans un environnement qui évolue rapidement est, bien entendu, l'argument principal qu'avancent les directeurs en expliquant pourquoi ils se forment d'une façon continue. Par ailleurs, les directeurs entrent dans la logique de perfectionnement professionnel continu qui est promue par le CCCA-BTP depuis le début des années 1980 et qui est particulièrement présente dans ce réseau. Les nouveaux directeurs considèrent que c'est un atout qui différencie avantageusement le réseau des CFA coordonnés par le CCCA-BTP de beaucoup d'autres systèmes et ils ont envie de profiter des opportunités offertes par ce système, car il permet d'exister aussi ailleurs que dans

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

son propre CFA et le directeur en a besoin, rien que pour mieux fonctionner chez lui ensuite.

Interactions entre le développement des capacités professionnelles individuelles et l'émergence des équipes régionales de gestion des formations alternées aux métiers du BTP

Le deuxième argument avancé par les directeurs pour expliquer l'intérêt accru pour le perfectionnement professionnel est le changement considéré comme *majeur* dans le *système* CCCA-BTP, à savoir le renforcement du niveau régional de gestion de l'apprentissage du BTP, avec l'apparition des organismes de gestion régionaux, à l'origine des actions de perfectionnement organisées principalement *en intra* et *en région*. Une telle évolution est à l'origine des actions qui visent l'émergence et le raffermissement des équipes de direction régionales, organisées souvent en plusieurs étapes et dont les objectifs sont multiples : apprendre à travailler ensemble en même temps que construire et conduire des projets pour les CFA qui font désormais partie d'une unité plus grande, à la recherche « *d'une nouvelle identité et d'une nouvelle visibilité* », comme le soulignent souvent les directeurs et les secrétaires généraux d'association que nous avons eu l'occasion de questionner à ce sujet.

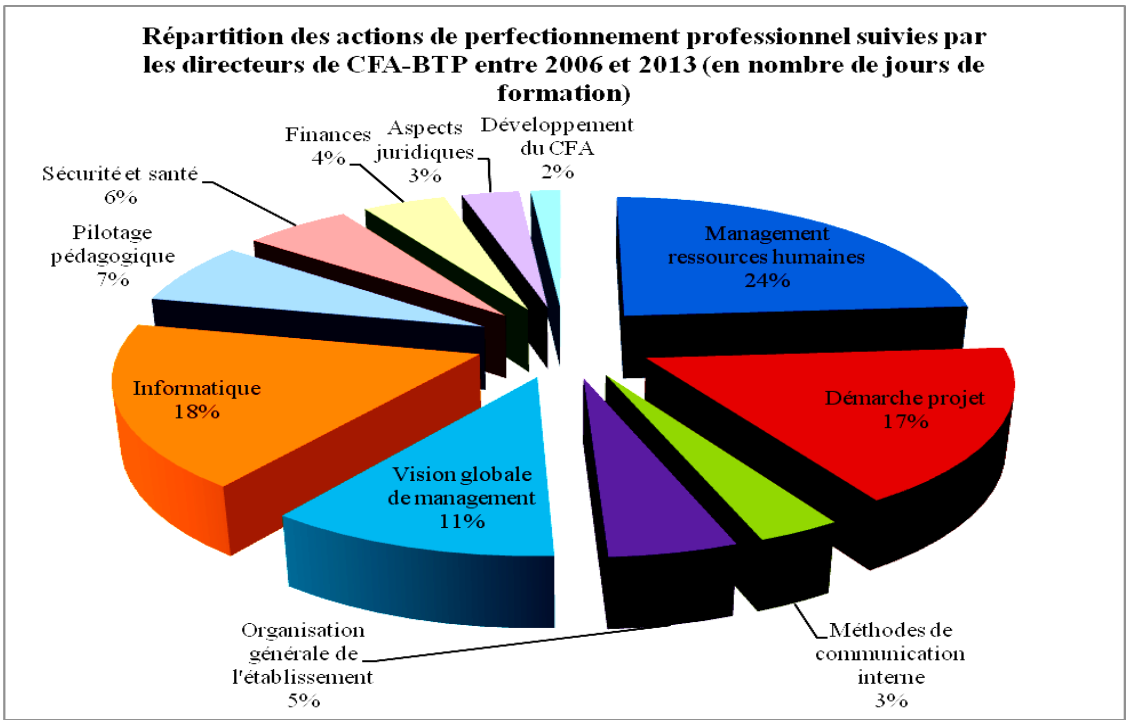
La troisième raison d'un intérêt croissant pour les actions de perfectionnement professionnel, évoquée par les directeurs, est la complexité grandissante du management des ressources humaines qui demande à la fois une mise à jour régulière des connaissances d'ordre législatif et réglementaire d'une part, et une interrogation régulière de ses pratiques managériales avec le personnel d'autre part, surtout dans une situation où certaines associations régionales sont devenues des structures de plus de 300 salariés. Lors de telles actions, organisées surtout en sessions externes, les directeurs cherchent aussi bien des informations sur les derniers dispositifs réglementaires que sur les différentes façons de les appliquer, tout en préservant une certaine paix sociale, sans laquelle il serait difficile de promouvoir les projets et de motiver les équipes. Les directeurs saisissent ces actions pour mettre en comparaison leurs pratiques managériales, apprendre à s'inspirer de celles des autres et à tenter de trouver des solutions pour faire face à des situations sociales parfois difficiles. Les directeurs soulignent bien souvent que c'est cette catégorie d'actions qui leur est particulièrement utile dans leur quotidien.

Le graphique qui suit montre que le nombre de jours de formation consacrés au management des ressources humaines, à la constitution et à la consolidation des équipes pour la conception

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

et la conduite des projets, ainsi qu'aux techniques de communication interne a représenté 44% du total des jours de formation des directeurs de CFA-BTP entre 2006 et 2013. Ce fait confirme que le renforcement des capacités professionnelles dans le domaine des ressources humaines constitue la problématique prioritaire pour ce qui concerne la formation continue des directeurs. Quant aux problématiques techniques, ce sont les stages de perfectionnement informatique, liés principalement à la mise en place des outils de gestion partagés au sein du réseau, qui représentent la part la plus importante, à savoir 17% des jours de formation, tandis que le pilotage pédagogique (considéré aussi bien dans la prescription institutionnelle que par les directeurs eux-mêmes comme le cœur de leurs activités) ne représente que 7% du total des jours de formation sur la période examinée.



Notons, toutefois, que les stages de perfectionnement professionnel ne peuvent pas être considérés comme le seul moyen qui permet le développement des capacités. Par conséquent, nous nous pencherons dans les autres parties de notre recherche sur la façon dont les directeurs de CFA-BTP ont l'opportunité de se perfectionner à la pédagogie de l'apprentissage. En revanche, le fait que seulement 2% des jours de formation ont été choisis par les directeurs pour se perfectionner aux stratégies, méthodes et outils de développement des activités des CFA-BTP reste en contradiction avec les déclarations des directeurs, à savoir « *qu'avoir des stratégies permettant de faire évoluer les effectifs des CFA, et surtout les mettre en œuvre, doit constituer la priorité des équipes de direction, surtout en période de baisse*

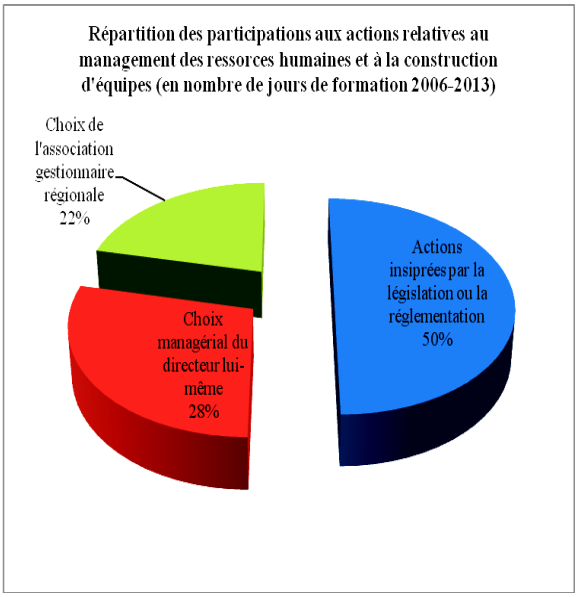
© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

considérable des effectifs ». Cette contradiction s'explique par le fait que la prise de conscience de la gravité de la baisse des effectifs d'apprentis et des conséquences que cette baisse peut entraîner pour les CFA est relativement récente. Ainsi, il y a un champ de développement professionnel nouveau, vital et immédiat qui s'ouvre devant les directeurs et l'institution dans ce domaine.

Formations au management des ressources humaines

Quant aux thèmes relatifs au management des ressources humaines - qui représentent la part la plus importante des actions de perfectionnement professionnel des directeurs de CFA - nous avons relevé que les directeurs avaient consacré 50% du temps de formation à des actions dont le choix avait été inspiré par les évolutions de la législation et de la réglementation. Les choix résultant de leurs propres options managériales intervenaient ensuite (sur la période examinée, 28% du temps de formation dédié au management des ressources humaines). Enfin, 22% du temps en question a été consacré à des actions à portée régionale et dont l'initiative appartenait principalement au secrétaire général d'association.



Dans la première catégorie, nous trouvons des thèmes tels que mise en place d'un entretien professionnel, prévention des risques psycho-sociaux au travail, gestion du stress au travail, procédures de consultation du comité d'entreprise et conduite des négociations avec les partenaires sociaux, présidence du CHST (comité d'hygiène, de sécurité et des conditions de travail), chacun d'entre eux correspondant soit à une obligation législative ou réglementaire, soit à une recommandation institutionnelle. Dans la deuxième catégorie, il y a des actions où les directeurs questionnent leur posture managériale en tant que meneurs d'équipes et souhaitent améliorer leurs capacités de communication interne, convaincre et motiver pour des projets, gérer leurs émotions et leur propre stress professionnel pour mieux répondre aux sollicitations de leurs équipes, réaliser des recrutements réussis, mettre en place des stratégies spécifiques pour manager des équipes pédagogiques, prévenir des conflits sociaux ou en sortir

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

ou encore, dans une moindre mesure toutefois, aider les collaborateurs à gérer leurs carrières professionnelles. La troisième catégorie, en revanche, reflète la volonté de l'échelon régional d'impulser des initiatives collectives pour créer des synergies entre les directeurs issus d'une même région, sous la responsabilité du secrétaire général d'association. Cette catégorie est en train de monter en puissance en volume de jours au fur et à mesure de la généralisation du processus de régionalisation déjà évoqué.

Les actions qui sont organisées en intra directement dans les régions portent sur les problématiques telles que gestion d'équipe pour travailler ensemble, délégation et partage de responsabilités au niveau régional, pilotage organisationnel et pédagogique aux niveaux régional et local, émergence, conception, formalisation, conduite et évaluation des projets régionaux en tant que moyens de synergie productive et identitaire, travail sur la cohésion des équipes dans le cadre à la fois régional et local ou encore l'établissement des relations constructives avec les formateurs. Certaines de ces actions régionales sont ensuite prolongées au niveau local, par des actions (généralement courtes, à savoir un ou deux jours) avec les équipes de direction et les formateurs (plus rarement également avec les animateurs et les équipes d'accueil et d'administration) sur les thèmes tels que choix et mise en œuvre des projets pédagogiques et socioéducatifs concernant tout le personnel, gestion du stress au travail et conduite participative des projets. La montée en puissance des actions organisées en intra à deux niveaux (régional et local) est un phénomène qui s'installe dans la durée et fait de plus en plus souvent partie des stratégies de développement professionnel promues par les associations régionales. D'un pourcentage peu significatif en 2006, de telles actions ont atteint 35% du nombre de jours de formation consacrés au management des ressources humaines en 2013 (moyenne sur la période 2006-2013 : 22%).

Les directeurs soulignent que de telles actions présentent plusieurs avantages. Tout d'abord, étant à la carte, elles demandent des travaux de préparation qui constituent en eux-mêmes une occasion de se concerter entre les directeurs d'une même région, de proposer et de négocier des choix aussi bien des thèmes que des animateurs. De telles négociations sont en outre pour les directeurs des opportunités permettant de faire part des opinions et des observations qui dépassent le thème de l'action sensu stricto et qui sont davantage en rapport avec leur vision d'une gestion partagée de l'association régionale. Une action en intra est donc à priori plus souple qu'une action nationale (organisée par le CCCA-BTP ou par un autre organisme) et offre plus de liberté organisationnelle et thématique, sans oublier une plus grande liberté de

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

parole, car on reste *« entre nous »* et on tente de régler les difficultés *« entre nous »*. Par ailleurs, la progression en commun et même les conflits exprimés et gérés en commun peuvent contribuer à l'émergence d'une identité régionale peu existante jusqu'à présent. Ainsi, nous pensons que les actions intra (régionales et locales) deviendront une nouvelle forme de développement professionnel des équipes de CFA dans la mesure où elles offrent plus d'opportunités d'initiative aux directeurs et que ceux-ci sont de plus en plus enclins à les saisir, en les considérant comme des moyens de s'affirmer en tant que manageurs des projets pour leurs établissements et en tant que médiateurs de nouvelles connaissances pour leurs collaborateurs.

Au cours de l'examen des plans de formation, nous avons également relevé que 11% du temps de formation sur la période 2006-2013 était consacré à des actions entrant dans la catégorie que nous nommons vision globale de management. Les directeurs cherchent à travers ces actions une prise de recul et un éloignement temporel de leur quotidien, en quête de nouveaux projets et de nouvelles façons de penser et de faire. En effet, les directeurs que nous avons interviewés évoquent la rapidité du quotidien et les urgences émergeant de partout. Ainsi, les actions de formation, qui ont pour problématique des thèmes hors champ du CCCA-BTP et qui sont animées par des organismes extérieurs, le plus souvent universités, CNAM ou instituts privés de gestion, constituent un « *prétexte bienfaisant pour échapper au rouleau compresseur et redevenir soi-même* » d'après un directeur interviewé en région PACA en 2011. Nous avons observé que ce phénomène de formation-retrouvaille avec son soi professionnel s'accélère sur la période étudiée : relativement rares en 2006 (au nombre de 2 relevés dans les plans de formation au niveau national), ces formations ont été 5 ou 6 en 2007, 2008 et 2009, ensuite de 7 à 9 par année entre 2010 et 2012 et, enfin, 10 en 2013 (soit 13% des directeurs de CFA-BTP). Ces actions, en général de 2 à 3 jours, ont pour thèmes la conduite de changement pour soi et pour son établissement (thème largement dominant, soit plus de 40% du temps de formation relevant de la catégorie ici abordée), la démarche éco-responsable dans ses activités managériales, les relations avec les jeunes d'aujourd'hui, la mobilité européenne pour apprendre pour soi, pour les formateurs et pour les apprentis, l'anglais, l'analyse du travail et l'ingénierie de formation ou encore les enjeux urbanistiques actuels.

Pour finir l'analyse des plans de formation, relevons également que certains directeurs s'engagent aussi dans des actions qualifiantes et diplômantes : ils ont été au nombre de cinq

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

entre 2006 et 2013. Deux de ces directeurs ont obtenu un master 2 en ingénierie de formation d'adultes, un a obtenu un master 2 en management des organismes de formation, un a suivi une formation en « études sociales » et un autre a préparé et soutenu une thèse de doctorat en sciences humaines et sociales. Malgré un nombre de directeurs qui se sont engagés dans les formations diplômantes relativement faible sur la période étudiée, nous relevons que la nature des diplômes préparés confirme, selon nous, l'hypothèse que nous avons avancé que les directeurs de CFA-BTP perçoivent davantage l'ingénierie de formation et, plus généralement, les sciences sociales comme composante de leurs connaissances-métier que la connaissance du secteur professionnel dans lequel ils exercent leur métier de manageur de centre de formation professionnelle par alternance.

1.3. La construction d'un itinéraire méthodologique de recherche

En tant que praticien en charge de l'accompagnement institutionnel et opérationnel des processus de développement professionnel des personnels de CFA à la direction de la formation du CCCA-BTP, nous avons pu constater que les directeurs de ces CFA étaient confrontés à de multiples activités et actions qui conjuguent la communication avec l'extérieur, l'organisation générale, la conduite de divers projets, le management des ressources humaines aussi bien pour le quotidien-immédiat que pour le stratégique-prévision ou encore la gestion des moyens matériels et financiers. Au fur et à mesure de notre propre expérience professionnelle faite au contact avec ces publics, nous nous sommes interrogé, d'une façon empirique, sur leurs activités en tant que source de construction et de développement de leurs capacités professionnelles. Nous avons donc décidé de comprendre dans quelle mesure et comment les activités et les actions professionnelles des directeurs contribuent à ces constructions professionnalisantes. Contribuent-elles réellement au développement des capacités en question ? Sont-elles capitalisées, voire diffusées et si oui, comment et auprès de qui ? Sont-elles exploitées et si oui comment et par qui ? Les effets des apprentissages issus de l'expérience des directeurs de CFA-BTP sont-ils durables et si oui sous quelles conditions ?

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

C'est donc à partir de telles questions formulées de manière empirique que nous avons commencé à formuler la problématique de notre recherche qui concerne les processus de professionnalisation des directeurs de CFA-BTP, compris en tant que développement des capacités professionnelles d'abord (qui constitue la dimension individuelle de la professionnalisation), ensuite montée en puissance des performances des CFA-BTP et des associations gestionnaires régionales (que nous considérons comme la dimension organisationnelle de la professionnalisation) et, enfin, affirmation (éventuelle) des directeurs de CFA-BTP en tant que groupe professionnel (il s'agit ici de la dimension collective de la professionnalisation). Nous avons voulu saisir la qualité des processus en question et nous nous sommes tourné spontanément et naturellement vers la recherche qualitative en tant que démarche discursive de reformulation, d'explicitation et de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène (Paillé et Mucchielli, 2010) qui nous permettrait de croiser, en nous basant sur des démarches rigoureuses issues des méthodes scientifiques : des apports théoriques (résultats des travaux des chercheurs principalement francophones sur la professionnalisation), des investigations et analyses des informations obtenus auprès des publics-cibles (directeurs de CFA-BTP) et occasionnellement auprès d'autres acteurs de l'apprentissage du BTP (institutionnels au CCCA-BTP et opérationnels dans des associations régionales) et, enfin, des reformulations, des croisements et des formalisations de plus en plus fines des données théoriques sélectionnées et des données empiriques recueillies, avec des apports clarifiants et structurants du directeur de notre thèse, Jean Clénet.

Avec notre recherche, nous espérons pouvoir identifier les situations qui permettent aux directeurs de CFA-BTP de se professionnaliser, décrire comment ces processus se déroulent et quels sont les résultats. Nous comptons également identifier des interprétations théoriques de la professionnalisation issue de l'expérience à travers le travail, en nous appuyant sur les travaux des chercheurs tels que Wittorski (2005, 2007, 2012), Sorel (2005, 2008), Clénet (2011, 2012) Barbier (2004, 2013) ou Astier (2008, 2012), avec l'intention de les mettre au profit de nos propres interrogations sur la nature des processus de professionnalisation concernant les directeurs de CFA-BTP. Nous souhaitons ainsi contribuer à une meilleure compréhension de la professionnalisation en général, en nous basant sur l'exploitation des résultats de nos recherches empiriques que nous voulons avec rigueur et méthode scientifiques en rapport avec les exigences d'une thèse. Nous tiendrons compte à la fois du type de données auxquelles nous sommes en mesure d'accéder et de notre propre posture de chercheur et praticien. C'est

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

pourquoi nous qualifions notre recherche de qualitative de terrain (Paillé et Mucchielli, 2010) et interprétative (Savoie-Zajc, 2000), car nous avons voulu mettre en synergie nos données et notre positionnement par rapport à ces données. Ainsi, nous considérons notre recherche comme qualitative de terrain et ensuite interprétative dans la mesure où elle implique d'abord des contacts personnels avec les sujets, à savoir les directeurs de CFA-BTP, par le biais d'entretiens et d'analyse des pratiques en relation avec l'environnement et les contextes où ces directeurs évoluent, pour recueillir des données suffisamment pertinentes, pour les comprendre ensuite et pour les interpréter à partir de leur sens tel que nous l'avons compris.

> *« La recherche qualitative/interprétative est celle par laquelle les chercheurs se sont intéressés à comprendre les significations que les individus donnent à leur propre vie et à leurs expériences. Le point de vue, le sens que les acteurs donnent à leurs conduites ou à leur vie est matière d'observation et de recherche. Ici on met en valeur la subjectivité dans la compréhension et l'interprétation des conduites humaines et sociales. Mais ces significations et ces interprétations sont élaborées par et dans les interactions sociales où les aspects politiques et sociaux affectent les points de vue des acteurs. On accepte que les intérêts sociaux et politiques orientent les interprétations des acteurs. »*
>
> Anadón (2006, p.15)

En nous intéressant à la professionnalisation en tant qu'intention, moyen (pour et de) et résultat (Clénet, 2012), nous essayons de détecter et d'analyser ce que nous identifions comme grandes étapes et grands évènements qui font progresser les directeurs de CFA-BTP au niveau de leurs capacités professionnelles, en identifiant et en décrivant ce qui est pour nous leur valeur professionnalisante. Par la même occasion, nous souhaitons nous essayer à la recherche qualitative en tant qu'espace de rigueur, mais aussi de liberté, en apprenant progressivement à faire confiance à nos interprétations des données collectées, sans chercher à tout prix une garantie de leur justesse (Anadón, 2006) dans des méthodes de recherche sophistiquées ou des mises en situations artificielles. Ainsi, nous avons voulu rester proches de nos interlocuteurs et de leurs témoignages, pour accéder à leurs façons de penser et d'interpréter les processus qui les concernent, en nous autorisant à interpréter, à notre tour, une fois convaincus que nous avons compris leur message.

1.3.1. Choix et évolution de l'approche méthodologique

En concevant notre projet de recherche dans une approche personnalisée et contextualisée, à savoir situant le sujet dans son contexte au centre de nos investigations en tant que point de départ et point d'arrivée. A priori, nous voulions notre recherche qualitative ; elle est devenue au fur et à mesure de plus en plus interprétative, basée sur des critères de rigueur avec des

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

paramètres tels que crédibilité des données empiriques, transférabilité, fiabilité et confirmation des résultats d'analyse (Lincoln et Guba, 1986). Nous avons opté pour cette stratégie pour construire une interprétation aussi riche que possible et détaillée des phénomènes que nous avons décidé d'étudier, tout en prenant soin de respecter la complexité et la pluralité des situations rencontrées, elles-mêmes situées et distribuées temporellement.

CALENDRIER DES ENTRETIENS REALISES							
JUL 2010	PRETRE BLOIS transcrit **DAFFA**						Entretiens d'exploration pour détermner les domaines d'approfondissement (1)
SEP 2010	Nouveau directeur (licencié) ORLEANS transcrit	TEKAYA (nouveau directeur, licencié) ROUBAIX transcrit	BACHELET (adjointe devenue directrice) ROUBAIX transcrit				
NOV 2010		LUGINBUHL (nouveau) LEZIGNAN enregistré		LEROY (nouvelle directrice) VALENCIENNES enr.		PRADES ROUEN enregistré	
NOV 2010	VERNAY MONTPELLIER (licencié) enregistré		PONTHIEU (nouvelle adjointe pédag.) VALENCIENNES enr.		LEPORC (nouvel adj. péd.) ROUEN enr.		Analyses des pratiques professionnelles (expériences vécues) du point de vue de leur apport professionnalisant, en relation avec des processus identitaires. (2)
JAN 2011	MIROU (nouvel adj. anim., licencié) BRETIGNY enr.	GOMEZ (devenu dir. ailleurs) BRETIGNY enr.	ELOUARD (secrét. gén.) HTE NORM. enregistré	GRZELCZYK ROUEN enregistré			
MAR 2011	BARRY AVIGNON enregistré	CAMBON MEJANNES enregistré	MARTIROSSIAN ARLES enregistré	LONNE AIX enregistré	TASSY TOULON enregistré	MARTINS MARSEILLE enregistré	
JUL 2011	BORFIGA (devenu secr. gén.) ANTIBES enregistré	PON ST DENIS enregistré					
SEP 2011	TIRA (devenue secr. gén.) enregistré	JEAN PERPIGNAN enregistré	CHRISTE (directeur devenu secr. gén.) REIMS (transcrit)				
JAN 2012	PRETRE BLOIS DAFFA transcrit						
FEV 2012	ORIO CCCA-BTP enregistré	OLDANI CCCA-BTP enregistré					Point de vue institutionnel (2)
MAR 2013	BACHELET SERRANO transcrit	SECK MONTPLELLIER (mutation) téléphone - transcrit	OLDANI CCCA transcrit DAFFA				Focus DAFFA (3)
AVR 2013	PLAS EVREUX (parti) transcrit	BOUCHET BESANCON transcrit	PRETRE BLOIS transcrit DAFFA	PRADES téléphone transcrit DAFFA			
MAI 2013	LACOUR ORLEANS transcrit						

C'est pourquoi nous avons choisi une présence prolongée sur le terrain (plusieurs retours pour des séries d'entretiens espacées de plusieurs mois), pour des descriptions que vous voulions riches de l'environnement, du contexte et des acteurs, nombreux écrits intermédiaires ou encore suivi des écrits des acteurs concernés par notre recherche, produits au cours de leurs propres actions de développement des capacités professionnelles.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Au fur et à mesure, nous avons voulu donner un caractère plus dynamique et plus collaboratif à notre recherche, en faisant évoluer nos approches et en impliquant autant que possible les différents acteurs dans l'évolution et les validations intermédiaires des résultats partiels atteints. Ainsi, entre juillet et novembre 2010, nous avons organisé une première série composée de 10 entretiens d'exploration, dont 7 avec les directeurs, pour déterminer les domaines d'approfondissement futur de notre recherche. À travers ces entretiens, nous cherchions surtout à comprendre comment les directeurs percevaient leur environnement et leurs contextes professionnels, quels constats ils faisaient sur l'évolution des prescriptions institutionnelles concernant leurs missions et leurs activités, quels éléments du contexte et des prescriptions ils considéraient comme les plus décisifs pour l'évolution de leur poste et, plus généralement, comment ils se situaient, en tant que directeurs de CFA-BTP, dans les transitions que le réseau de CFA coordonné par le CCCA-BTP est en train de vivre.

Construction et réalisation de la première série d'entretiens

La première série d'entretiens (entre juillet 2010 et septembre 2011, avec un point culminant entre janvier et mars 2011, non axée uniquement sur l'accompagnement et la formation des nouveaux formateurs, mais visant l'ensemble des activités des directeurs de CFA potentiellement professionnalisantes) a été conçue sans grille d'investigation préalable pour permettre de donner la parole aux directeurs sans la conditionner. Nous cherchions, à ce stade, à nous mettre autant que possible en attitude d'écoute en intervenant le moins possible, afin que les directeurs se sentent libres dans leur discours. Nous voulions ainsi affirmer face aux directeurs interviewés notre attitude différente : parler beaucoup moins que nous ne le faisons d'habitude en venant en intervenant professionnel et institutionnel, pour affirmer de cette façon notre posture de chercheur dans cette circonstance précise, détaché autant que possible de son rôle au sein de l'institution. Nous espérions ainsi une émergence naturelle des problématiques singulières liées aux activités des directeurs qui, en même temps, constitueraient des opportunités de professionnalisation.

Nous avons conçu ces entretiens comme non directifs, mais juste orientés sur la mission et les activités des directeurs de CFA-BTP, afin que ceux-ci nous disent comment ils les vivent et comment ils y évoluent professionnellement. Nous nous sommes présenté dans les CFA-BTP sélectionnés en fonction des hétérogénéités des situations que nous espérions y connaître et de la variété des profils des directeurs à y rencontrer sans guide d'entretien en précisant bien le

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

lien entre les entretiens et notre recherche doctorale. Nous consacrions un temps relativement important pour expliquer les enjeux de ces entretiens hors contexte institutionnel. Les questions émergeaient au fur et à mesure, en devenant de plus en plus précises, mais toujours brèves. En effet, nous écoutions les discours des directeurs en essayant d'intervenir le moins possible, afin qu'ils sentent notre envie de leur offrir un espace de liberté quant à la nature de l'information à nous transmettre.

GRILLE D'ANALYSE N°1 : POUR DÉTERMINER LES THÈMES À APPROFONDIR LORS DE LA PHASE 2		
Domaines d'intervention cités	**Discours des directeurs identifiés dans les transcriptions d'entretiens**	**Interprétation – analyse du discours**
•Accueil et positionnement des apprentis (phase en amont du contrat d'apprentissage). •Organisation des circuits administratifs. •Mise aux normes du CFA et des formations qui y sont dispensées.	**Directeur 1, entretien 2010 11 04, Languedoc-Roussillon** Points forts du CFA énoncés spontanément : mise en place des procédures ISO, développement durable, qualité sécurité environnement, accueil des apprentis. Points à améliorer énoncés spontanément : procédures (par exemple achats et gestion des stocks), fonctionnement administratif.	Le directeur cite les différentes activités développées au CFA, chacune appelant à la mise en place d'actions appropriées. Chaque activité peut être assimilée à un projet spécifique (auto-commandé, commandé ou prescrit). Cette observation renvoie aux trois types de projets en fonction du commanditaire et de la nature du projet (projet imposé, proposé avec incitation, proposé sans incitation).
•Missions extérieures. •Pilotage des activités formatives qui apportent « un plus », mais qui sont en même temps « en plus ».	**Directeur 2, entretien 2010 09 08, Centre** Nécessité de trouver **un nouvel équilibre entre les actions** externes (p.ex. actions européennes) et internes (surtout fonctionnement pédagogique au quotidien) du centre. Besoin d'être bien présent au centre avec une progression des missions extérieures bien dosée.	Le directeur suggère que la présence au CFA est essentielle pour le bon fonctionnement des équipes qui doivent sentir que le directeur « a la main sur le CFA », à savoir non seulement maîtrise ce que s'y passe, mais surtout a envie de cette maîtrise. Les présences du directeur à l'extérieur ne doivent pas être ressenties par l'équipe comme une fuite devant la nécessité de manager ce qui se passe au CFA (gestion du **personnel** et pilotage de **projets**).
•Conduite des changements en passant d'un équilibre à un autre.	**Directeur 2, entretien 2010 07 22, Centre** Objectif immédiat : impulser des **changements** partagés avec le personnel, pour avoir des **projets** auxquels le personnel est associé, pour établir des relations de **confiance**. Impulser des changements sans renoncer au passé, plutôt l'enrichir. Trouver **un nouvel équilibre entre les actions** du CFA ne signifie pas renoncer aux actions qui sont profitables et motivantes pour le personnel (p.ex. mobilité européenne), mais tout en les gardant (car il s'agit d'un point fort de l'établissement), développer d'autres aspects dans la formation des jeunes.	Le terme de « nouvel équilibre entre les actions » revient souvent dans le discours. Il s'agit de trouver un nouvel équilibre à travers le processus de changement, en impulsant les nouveaux projets qui sont à négocier et dont la conception et la mise en œuvre ne sont pas possibles sans les relations de confiance avec les équipes et les différents partenaires du CFA. Le directeur hésite entre des schémas de reproduction et une innovation.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

•Management des ressources humaines pour le quotidien et pour les projets. •Gestion du développement professionnel des équipes. •Gestion des ressources financières et matérielles. •Son propre perfectionnement professionnel.	**Directeur 3, entretien 2010 11 05, Languedoc-Roussillon** Priorité : ressources humaines, une réflexion plus globale, dépassant la gestion des urgences, pour impulser des changements et des projets nouveaux, en toute confiance, apprendre à mieux négocier avec le personnel dans un milieu paritaire. Élaborer des fiches de poste et de compétences des personnels, pour mieux cerner qui fait quoi, où sont les chevauchements entre les fonctions et les activités et où il y a éventuellement du vide. Ceci serait également un moyen de détecter des compétences des personnels encore méconnues, afin de pouvoir les activer au service des projets à mettre en œuvre. Détecter des axes d'amélioration nécessaires à la fois aux personnels (en partie grâce à l'analyse des postes) et au centre en général : exploitation des visites d'entreprise, analyse des retards, etc. Mais avant tout : suivi des formateurs au niveau pédagogique.	Nécessité de **réfléchir d'une façon plus globale** et de **faire adhérer les personnels aux projets**, leur démonter l'intérêt des projets entrepris pour eux-mêmes (avant tout), avant de le démontrer pour l'apprenti ou pour la structure (approche par le sens pour la personne-acteur). Nécessité de **clarifier les attributions professionnelles**, ne pas agir dans un contexte où les attributions ont des contours flous. **Déterminer les zones d'interférence** pour mieux les gérer. Mieux **connaître les capacités des personnes qui constituent l'équipe du CFA** pour mieux gérer leur place dans les projets à mettre en œuvre. **Mettre en place des stratégies de développement des capacités professionnelles** des équipes de CFA, plus particulièrement de celles des formateurs.
• Gestion des projets en relation avec la gestion des ressources humaines.	**Directeur 4, entretien 2010 11 08, Nord-Pas-de-Calais** • Actions axées sur la gestion du personnel, pour faire émerger ensemble des projets collectifs et pour les mettre en place d'une façon efficace et pragmatique. • Mieux structurer les priorités pédagogiques et bâtir un plan d'action pragmatique, toujours partagé avec le personnel.	L'accent est mis sur les liens : • entre le projet et l'humain dans le projet, • entre le collectif et l'individuel dans le projet, • entre le subjectif et l'objectif dans le projet (subjectivité des priorités pour les différents acteurs), • entre les différentes perceptions du pragmatisme, • entre l'immédiat et le médiat (gestion des projets avec leur dimension temporelle, positionnement et négociation des priorités).
• Développement des activités du CFA et ouverture vers la formation continue.	**Directeur 5, entretien 2010 09 20, Nord-Pas-de-Calais** L'avenir du CFA, c'est penser davantage au profil et aux attentes des entreprises : • développer des filières comme la décoration, • mettre en place des formations sur les nouveaux défis environnementaux et énergétiques, • penser à des formations à la gestion des entreprises, quitter le seul cadre des métiers d'exécution.	Le directeur a détecté des pistes d'action qui sont dans un champ des opérations **stratégiques**.
• Pilotage des projets et motivation du personnel. • Développement des capacités professionnelles des équipes. • Contacts pédagogiques avec l'extérieur.	**Directeur 6, entretien 2010 11 10, Haute-Normandie** Conditions d'un « bon » fonctionnement du CFA : • développer la motivation des équipes, • être conscient que les projets ne sont pas une fin en soi, • trouver des points d'ancrage pragmatiques pour encourager la formation du personnel, en lien avec l'évolution des métiers et des jeunes. • profiter des ressources représentées par les autres partenaires de l'apprentissage, • ne pas confondre la stratégie et les moyens.	Pilotage des projets : choix des thèmes en lien avec la motivation du personnel, tout en étant conscient que les projets ont des objectifs directs et indirects. Une réflexion sur l'évolution des publics d'apprentis : cette évolution est à prendre en compte dans la construction des stratégies de formation alternée (une relation entre le médiat et l'immédiat dans la formation professionnelle du jeune).

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

La plupart du temps nous n'avons pas eu de difficultés à quitter le cadre institutionnel auquel nous pourrions être facilement identifiés en tant que collaborateur du CCCA-BTP et les directeurs quittaient relativement facilement le langage convenu pour s'exprimer avec de plus en plus de spontanéité lors des entretiens qui duraient la plupart du temps entre 1h30 et 2h30. L'enregistrement des entretiens a été accepté facilement, ce que nous avons perçu en tant que signe de confiance à notre égard et, en même temps, un signe d'évolution des rapports avec l'institution à laquelle « *il est possible de dire des choses* », d'après un directeur interviewé en Languedoc-Roussillon. Nous avons respecté, bien entendu, la déontologie des entretiens annoncée aux personnes interviewées.

Deuxième série d'entretiens : approfondissement des problématiques potentiellement professionnalisantes

En pensant avoir collecté suffisamment d'éléments pour préciser nos investigations en rapport avec la problématique de notre recherche, nous avons procédé, surtout à partir de novembre 2010, à plusieurs séries d'entretiens d'approfondissement pour analyser, cette fois-ci, d'une façon plus précise les situations et les activités professionnelles potentiellement professionnalisantes. Cette phase a duré jusqu'en septembre 2011, soit 11 mois, où nous avons réalisé 18 entretiens, dont 13 avec des directeurs, 2 avec des secrétaires généraux d'association régionale, 2 avec des adjoints de direction chargés de la pédagogie et 1 avec un adjoint de direction chargé de l'animation socioéducative. Les conditions de réalisation ont été relativement similaires à celles décrites auparavant, avec toutefois des questions plus ciblées pour détecter non seulement ce que les directeurs pensent, mais également ce qu'ils font dans le cadre de leurs activités professionnelles, en cherchant des liens entre ce qui relève de la production des résultats vers l'extérieur et de la construction de ses propres capacités professionnelles issues de l'expérience.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

GRILLE D'ANALYSE N°2 :
POUR EXPLOITER LES RÉSULTATS DE LA 2E SÉRIE D'ENTRETIENS
Objectif : retravailler l'idée du sujet humain et du sens qu'il attribue à ses expériences
(pour le détail, voir annexe 2.7.)

Directeur de CFA-BTP : qui suis-je ?	Que fais-je ? (Question souvent interprétée "Que devrais-je faire ?")	Comment le fais-je ? (Question souvent interprétée "Comment devrais-je faire ?")	Pourquoi ? À quelles fins ?	Quels hommes sommes-nous ensuite?
	Quels sont les composants de mon expérience professionnelle ?	Comment j'acquiers ces composants de mon expérience professionnelle ?	Qu'est-ce que j'en fais ? (Sous-entendu pour les autres et pour moi-même)	Quelles transitions-transformations identitaires ?
EXEMPLES *(extraits de la grille exhaustive)*	*RÉPONSES DES DIRECTEURS*	*RÉPONSES DES DIRECTEURS (partie la plus difficile de l'investigation)*	*RÉPONSES DES DIRECTEURS*	*RÉPONSES DES DIRECTEURS*
Directeur 1, entretien 2010 11 10, Haute-Normandie **Accompagnateur des nouveaux formateurs**	* Je conçois et mets en œuvre l'accompagnement du nouveau formateur au CFA avant son entrée en modules de formation organisés à l'extérieur du CFA. * Je contribue à la préparation du formateur au départ en modules de formation. * Je participe à l'observation et à l'analyse des séquences d'apprentissage animées par le nouveau formateur avec les apprentis ...	* En participant à des regroupements régionaux de concertation et d'élaboration des méthodes et des contenus de l'accompagnement et de la formation des nouveaux formateurs. * En participant à des groupes de travail au CCCA-BTP (groupe qualité formation des formateurs de CFA). * En m'autoformant à la pédagogie de l'apprentissage du BTP ...	* Pour faciliter l'intégration professionnelle des nouveaux formateurs. * Pour m'affirmer en tant que manageur à la fois de la pédagogie et des ressources humaines au CFA que je dirige. * Pour inciter les autres formateurs à actualiser leurs connaissances pédagogiques. * Pour dynamiser une relation (éducative et professionnelle) avec l'entreprise ...	* Je m'affirme davantage en tant qu'expert en formation d'adultes. * Je m'affirme davantage en tant que pilote de projets pédagogiques. * Je m'affirme davantage en tant que directeur compétent en pédagogie au niveau régional. * J'ai le sentiment de renforcer ma notoriété professionnelle auprès des formateurs ...
Directeur 2, entretien 2011 03 01, Languedoc-Roussillon **Chef de projet régional pour l'implantation des pratiques du développement durable (au CFA et dans la formation des apprentis)**	* J'organise des séances de travail avec mes collègues directeurs pour les sensibiliser à l'importance de la problématique de développement durable en tant que problématique complexe et couvrant la plupart des domaines présents au CFA. * Je me concerte avec mes collègues directeurs sur les plans d'action réalistes et avec des échéances précises. * J'aide mes collègues directeurs à mettre en place une organisation efficace dans leurs CFA pour tenir compte de la dimension "développement durable" ...	… Je ne comprends pas la question : j'y ai déjà répondu, non ? … Hmm, je m'informe moi-même d'abord, je lis des textes législatifs et autres, j'observe les pratiques de mes collègues directeurs chez eux (cellule d'énergie, la façon dont ils se prennent pour mettre en place une nouvelle formation avec la dimension "développement durable", j'observe comment ils organisent le tri des déchets, etc.) et ensuite je les conseille, je capitalise mes observations pour les partager avec tous les autres collègues. Il arrive aussi que je modifie mes propres pratiques suite à ce que j'observe chez mes collègues.	Je veux que mes collègues voient du sens dans la démarche "développement durable". Moi-même, je me suis fait prendre au jeu et je découvre sans cesse de nouvelles facettes du développement durable en tant qu'élément d'un tout qui englobe des aspects tels qu'exclusion sociale, conditions de travail, habitudes de consommation, organisation du CFA, voire même des relations avec les entreprises. C'est très instructif et j'apprends beaucoup en y travaillant et en y réfléchissant.	Je suis reconnu non seulement en tant que directeur de CFA (mission institutionnelle), mais aussi en tant que spécialiste en mise en place de la démarche "développement durable"). Je ne suis pas un directeur "lambda", mais je suis identifié en relation avec une expertise. Par ailleurs, je suis mieux reconnu au niveau régional, ainsi que par mon équipe (non seulement parce que je suis directeur - aspect lié à ma légitimité, mais aussi parce que j'ai une expertise particulière).

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Directeur 3, entretien 2011 01 21, Haute-Normandie **Gestionnaire des ressources humaines**	Je tente de mettre en place une gestion prévisionnelle de l'emploi et des compétences dans mon CFA. Je veille à ce que les affaires quotidiennes du personnel ne consomment pas tout mon temps que je peux consacrer à la gestion des ressources humaines.	* J'analyse les postes actuels pour mieux percevoir les missions de chacun. * Je tente d'évaluer les compétences de chacun aussi bien en fonction des exigences de la structure et des profils particuliers des collaborateurs. * J'apprends à définir les évolutions souhaitées en termes de contenus des postes et des capacités des personnes ...	* Je souhaite que la gestion prévisionnelle de l'emploi et des compétences deviennent un instrument de motivation des personnes, même si elles ne peuvent pas évoluer au niveau hiérarchique. * Je veux donner du sens au plan de formation, afin qu'il devienne un outil de relance de la démarche de développement professionnel pour dynamiser la relation avec l'entreprise et la gestion d'équipes, ainsi que pour prévenir des conflits.	Grâce à cette démarche, j'apprends à mieux négocier avec les représentants du personnel, à contourner certaines carapaces au niveau des accords nationaux immuables ou encore à trouver de nouvelles perspectives professionnelles pour certains de nos collaborateurs. Je suis perçu comme un manageur, car je prends des initiatives, donc aussi des risques. J'affirme davantage ma personnalité, je n'ai pas peur de ne pas être "lisse".

Cette phase a été probablement la plus cruciale pour la collecte des données empiriques pour plusieurs raisons :

- nous nous sommes rendu compte, en transcrivant et en analysant les résultats, que les directeurs parlaient plus facilement de leurs intentions de faire que de leurs réalisations et que pour connaître celles-ci au-delà des évocations, il serait nécessaire d'identifier les activités les plus souvent citées et de procéder à des entretiens plus ciblés sur celles-ci avec les mêmes sujets-auteurs,

- le besoin de se faire écouter avait été fort chez les directeurs qui profitaient des entretiens également pour se faire entendre eux-mêmes à travers de nombreuses reformulations de leurs réponses et de leur soumission à un dialogue intérieur plus rigoureux en présence d'une personne extérieure (nous-mêmes) qu'en face de soi-même uniquement, là ou écoute et reformulation facilitent la réflexivité,

- nos propres perceptions des directeurs et de leurs activités ont été considérablement modifiées et nous avons eu l'occasion de nous faire une opinion nettement plus nuancée sur la complexité de leurs missions et des actions qu'ils entreprennent, en apprenant des situations que nous avons nous-mêmes créées,

- c'est, en réalisant les entretiens à cette phase et en les analysant que nous nous sommes aperçu que les activités des directeurs ne doivent pas être analysées comme un enchaînement d'actions, mais comme « *un tout combiné* », d'après l'expression de l'un des directeurs interrogés en Haute-Normandie.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

En donnant la parole non seulement aux directeurs de CFA-BTP, mais également à d'autres parties prenantes du système de formation par apprentissage coordonné par le CCCA-BTP, tels que quelques collaborateurs proches de ces directeurs (principalement directeurs adjoints chargés de la pédagogie), des secrétaires généraux d'association gestionnaire, des collaborateurs de la direction de la formation et le secrétariat général du CCCA-BTP, nous tenions à ce que différents points de vue soient exprimés et que notre seule analyse ne constitue pas la référence unique des résultats auxquels nous sommes parvenu. Savoie-Zajc (2000) considère qu'une telle démarche contribue à renforcer les critères d'équilibre et d'authenticité ontologique, éducative, catalytique et tactique de la recherche qualitative, même si elle ne correspond pas stricto sensu aux exigences de crédibilité (validité interne), de transférabilité (validité externe) ou encore de fiabilité (fidélité).

Il s'agit donc pour nous d'une recherche qualitative et participative, centrée sur le sujet (directeur de CFA-BTP), prenant aussi bien en compte la subjectivité des sujets que notre propre subjectivité liée à nos deux postures à y faire coexister : celle de professionnel praticien (déjà établie) et celle de chercheur de plus en plus professionnel (en construction tout au long de la recherche). Mais, l'acceptation de ce que Anadón (2006) considère comme un éclatement des manières de faire la recherche, présent aussi dans les travaux de Clénet (2012) sur la complexité des transformations, nous contraint à une très grande vigilance quant à la rigueur méthodologique pour arriver à des résultats scientifiquement recevables même si nous avons décidé de donner une place importante à la subjectivité, à la perspective et à la réflexivité libre. D'un autre côté, une telle démarche nous a permis de dépasser des cadres purement formels ou convenus (s'imposant naturellement de part notre posture de praticien travaillant dans [et sous entendu pour] l'institution prescriptrice nationale) et d'accéder aussi à la réalité psychologique et émotionnelle des acteurs concernés par notre recherche.

Néanmoins, après les deux phases d'entretiens décrites ci-dessus, nous nous sommes rendu compte - en faisant un bilan d'avancement de nos travaux et de nos formalisations à la fin de l'année 2012 – que nous manquions d'exemples suffisamment précis pour analyser non seulement des traces, mais surtout des processus de professionnalisation vécus par les directeurs de CFA-BTP. C'est pourquoi nous avons décidé de procéder au choix d'un projet relativement complet, conçu de manière complexe, qui constituerait pour nous un terrain d'investigation pragmatique nous permettant de sortir des discours sur les intentions et des considérations d'ordre parfois trop général pour procéder à des analyses approfondies des

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

faits réellement constatés et pouvant être considérés à priori comme des processus de professionnalisation.

1.3.2. Apprentissage des passages entre le général et le particulier en s'appuyant sur les complémentarités des objets d'analyse

En analysant la deuxième série de nos entretiens d'une façon approfondie (entre fin 2012 et début 2013), nous avons réalisé que notre spectre d'investigation était particulièrement large et que nous avons probablement consacré un temps trop important à la réflexion libre sur les possibles émergences en termes de résultats de nos investigations. La problématique de départ (professionnalisation des directeurs de CFA-BTP) étant vaste, nous n'avons pas été suffisamment vigilants pour trouver plus tôt des ancrages pragmatiques, précis et en même temps représentatifs pour saisir, analyser et comprendre le processus visé. En d'autres termes, pour donner des orientations plus précises et quitter un questionnement général qui caractérisait les deux phases décrites dans le chapitre précédent, nous avons ressenti la nécessité de trouver un cadre repérable, fixe, institutionnalisé et donc analysable avec des critères précis en termes de résultats. Nous nous sommes intéressé d'une façon plus particulière au dispositif d'accompagnement et de formation des formateurs nouvellement embauchés (DAFFA) en tant que terrain précis et repérable, fonctionnant à plusieurs niveaux (CFA-micro, régional-méso et national-macro) dans sa forme actuelle depuis 2 ans, où le directeur est censé jouer un rôle essentiel quant à sa conception, à sa mise en œuvre, à son fonctionnement et à son évaluation. Nous avons pensé ainsi trouver un projet-processus où le sujet-acteur (ici directeur de CFA-BTP) attribue du sens à ses expériences professionnelles qu'il peut utiliser pour se construire lui-même dans la mesure où ses expériences se font dans une organisation et dans un mode d'intervention où il n'est pas seul, et il compose aussi bien avec les bénéficiaires de ses actions qu'avec d'autres intervenants qui agissent sur ces bénéficiaires.

Nous souhaitions donc nous appuyer sur le DAFFA pour comprendre le cadre et la nature de l'intervention des directeurs dans ce dispositif, la manière pragmatique dont les sujets-acteurs s'y engagent et quelle est leur stratégie à travers cette intervention par rapport à un dispositif plus vaste, à savoir celui de la formation professionnelle des jeunes. Par ailleurs, nous présupposions que le DAFFA nous permettrait de comprendre à quels niveaux se font les interactions entre les différents dispositifs présents au CFA, ainsi que les interventions entre

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

les sujets-acteurs impliqués dans ces dispositifs , pour saisir, en définitive, quelles transitions ou quelles transformations professionnelles peuvent se passer chez les directeurs suite à leurs interventions dans le cadre de ce dispositif et à partir de quels indices. Nous avons décidé d'organiser une troisième série d'entretiens (en situations de face-à-face et par téléphone, avec une prise de rendez-vous préalable), avec un spectre d'investigation limité au DAFFA. Ces entretiens, dont 8 avec les directeurs impliqués dans le DAFFA à des degrés divers et 1 avec le responsable pédagogique de ce dispositif au CCCA-BTP, ont eu lieu entre mars et mai 2013. Ils ont été axés sur la compréhension des faits, des méthodes et des outils mis effectivement en place par les directeurs de CFA pour l'accompagnement des formateurs relevant du dispositif de formation DAFFA. Nous expliquerons davantage notre approche méthodologique dans la troisième partie (chapitre 3.1.), consacrée exclusivement au DAFFA en tant qu'exemple de terrain singulier de professionnalisation des directeurs de CFA-BTP.

Complémentarité des objets d'analyse

Nous insistons sur la complémentarité entre les entretiens et les traces écrites pour comprendre et interpréter les activités des directeurs de CFA considérées comme professionnalisantes. Les traces écrites que nous avons pu analyser - telles que comptes-rendus d'actions considérées comme prioritaires par les directeurs nouvellement embauchés, comptes rendus de groupes de travail sur la mise en place du DAFFA dans les régions ou encore rapports d'actions relatifs à des projets mis en place dans les CFA - ont été préparées avec rigueur et réflexion, se traduisant par l'élaboration d'un canevas d'action et des hypothèses de départ, par la présentation des témoignages précis des actions conduites, ainsi que de leurs résultats. Les entretiens, en revanche, apportaient de la spontanéité aux analyses, un langage plus direct et une expression des sentiments plus franche. Par conséquent, la réflexivité plus construite et exprimée par écrit d'une part, et l'expression plus libre de ses interprétations et positions lors des entretiens d'autre part, apportent une complémentarité d'informations dont le croisement permet ensuite des analyses plus riches et plus nuancées.

Le tableau qui suit montre que les mêmes thématiques sont souvent abordées par les directeurs de façons différentes lors des entretiens et dans des productions écrites.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Présentation de la même thématique lors des entretiens et dans les écrits par le même directeur

Thématiques considérées par les directeurs de CFA-BTP comme prioritaires (exemples)	*Façon de les présenter lors des entretiens (exemples)*	*Façon de les présenter dans les écrits (exemples issus des travaux réflexifs des directeurs nouvellement embauchés)*
Directeur 1, CFA de 600 à 900 apprentis, Île-de-France **Rôle et responsabilité du directeur vis-à-vis du jeune**	Accompagner le jeune pour trouver l'entreprise, s'y retrouver, vouloir apprendre et être motivé. En d'autres termes, l'accompagner dans le passage entre le statut scolaire et le statut salarié. C'est un apprentissage d'un mode de fonctionnement dans la société, mais il faut encore que les formateurs adhérent à la globalité de cette *mission*, qu'ils ne s'enferment par dans leur *rôle* de formateur *(mars 2013).*	Avant tout, *créer des liens* entre les différents pôles, aussi bien à l'intérieur du CFA qu'à l'extérieur. *Éclaircir les doutes et les zones d'ombre* aussi bien des accompagnants au CFA qu'en entreprise pour mieux construire des relations et des parcours de formation. Créer des espaces de liberté d'action aussi bien pour les jeunes que pour les formateurs, car ceci est une condition de mise en place d'une pratique didactique qui pourra fonctionner correctement (*avril 2010*).
Directeur 2, CFA de 600 à 900 apprentis, Nord-Pas-de-Calais **Rôle pédagogique du directeur de CFA-BTP**	Dans la formation continue d'où je viens, la priorité, c'est le client et il faut le satisfaire. Au CFA, on ne sait pas toujours qui est le client. On met en place et on pilote une pédagogie en fonction de qui et de quoi ? Le directeur, pour être efficace, doit commencer par clarifier ceci. Par ailleurs, la pédagogie c'est avant tout une stratégie, tandis que nous sommes sans arrêt dans l'urgence. Tous les partenaires soulignent l'importance de la pédagogie, mais ce n'est pas dans ce domaine-là qu'on demande les comptes d'une façon la plus rigoureuse (*novembre 2010*).	Le directeur du CFA doit comprendre ce que c'est « *être responsable de la qualité de la formation* », car la pédagogie mise en place est au service de cette qualité. Mais il faut également être capable de *construire des relations sociales avec l'équipe au service de cette pédagogie*, intervenir directement sur le travail de ses collaborateurs (*novembre 2011*).
Directeur 3, CFA de moins de 600 apprentis, Nord-Pas-de-Calais **Rôle du directeur dans l'émergence du projet d'établissement de l'équipe pour réaliser ce projet.**	On peut avoir tous les projets qu'on veut, mais il faut d'abord comprendre l'environnement, le fonctionnement du personnel, ainsi que les liens entre les différentes composantes situationnelles. Seulement ensuite on est en mesure de construire des projets réalistes et réalisables. Concevoir un projet d'établissement est une façon de ressouder l'équipe, mais c'est aussi un fardeau qui se greffe en plus de ce qu'il y a à faire. Par ailleurs, il faut garantir la durabilité des actions entreprises, prendre des engagements et surtout les tenir, sinon ils adhéreront une fois mais pas deux (*mars 2013*).	Ce qui m'apparaît clairement, c'est que les formateurs sont fortement attachés à leur CFA et à son image. En faisant preuve de pédagogie et d'explicitation des objectifs de la direction pour le CFA il est possible de faire émerger une intelligence collective. Une mise en place des groupes de travail, fonctionnant d'une façon pragmatique et en respectant les idées de chacun, est la façon probablement la plus efficace que je connaisse pour faire fonctionner les projets et les idées nouvelles (*juin 2013*).
Directeur 4, CFA de moins de 600 apprentis,	Le développement durable me tient à cœur, cela fait partie de mes projets depuis que je suis arrivé. C'est très	Il y a un grand écart entre le discours et les pratiques dans la façon d'aborder le développement durable : dans les

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Languedoc-Roussillon **Mise en place de la démarche *développement durable* dans le fonctionnement du CFA et dans la formation des apprentis.**	important et le fait de ne pas être allé suffisamment loin jusqu'à présent me frustre. En tant que directeur, je sais ce qu'il faut faire, mais ce n'est pas pour autant que je le fais. Le développement durable, c'est stratégique, nous avons fait des choses, mais pas encore assez et pas suffisamment loin *(novembre 2010).*	entretiens avec le personnel (d'enseignement, d'entretien ou d'animation) que j'ai conduits en tant que directeur qui souhaite impulser cette démarche je n'ai pas décelé d'habitude prise ni de volonté très affirmée de bouleverser la routine. Je m'engage donc à organiser mon action prioritaire autour de cette problématique qui est globale et liée, concernant le front pédagogique, l'accueil et l'animation des apprentis, la gestion des ressources humaines et le plan financier (*décembre 2009*).

Par ailleurs, nous nous appuyons dans notre recherche sur une complémentarité entre l'analyse des données qualitatives (principalement résultats de nos entretiens et traces écrites évoquées) et celle des données quantitatives que nous avons regroupées en deux catégories :

- données à caractère général que nous avons collectées à partir des documents en notre possession et qui nous ont permis de faire des statistiques, sur les dix dernières années, portant sur l'âge et le sexe des directeurs de CFA, sur le niveau de leur formation initiale, ainsi que sur l'origine et la nature de l'expérience professionnelle,

- données à caractère plus spécifique portant sur l'implication des directeurs de CFA dans l'accompagnement des nouveaux formateurs en formation obligatoire DAFFA telles que taux de participation à l'animation des modules de formation, à l'observation et à l'analyse des séances d'apprentissage ou à la conduite d'entretiens d'évaluation et d'orientation desdits formateurs au cours de leur parcours de formation.

Avec l'analyse des données quantitatives, nous avons appris à interpréter les faits constatés objectivement et à utiliser ces apprentissages aussi pour mieux comprendre les discours et les avis des directeurs de CFA-BTP communiqués au cours des entretiens. Les données quantitatives nous ont, en effet, permis de mieux connaître les publics et, grâce à cette connaissance nous étions davantage en capacité de comprendre leur façon de percevoir leur environnement professionnel et ses différents contextes, les options managériales choisies, ainsi que leurs stratégies de développement de leurs propres capacités professionnelles (si elles existent). Avec l'analyse des données quantitatives - plus facilement constatées et vérifiables – nous avons appris à être vigilant quant à ce que nous appelons « *interprétations abusives* » des données qualitatives (discours entendus et écrits lus) qui seraient basées moins sur des grilles d'analyse contenant des repères aussi précis et

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

neutres que possible et davantage sur des ressentis, des impressions ou des volontés trop personnelles, aussi bien les nôtres que celles de nos interlocuteurs au cours de cette recherche.

Les méthodes de l'analyse quantitative employées au cours de notre recherche nous ont par ailleurs sensibilisés à la notion d'échantillon, courant dans l'analyse quantitative et souvent remplacée par des termes tels qu'exemple, extrait, aperçu, image ou esquisse dans l'analyse qualitative, et pourtant bien adaptée aux deux types d'analyse dans la mesure où il « *représente quelque population et rend possible quelque référence* » (Laflamme, 2007, p. 144). Nous considérons, en effet, que le terme d'*échantillon*, de part sa signification dans la vie courante, renvoie mieux à la notion de *représentativité* que les autres termes cités. C'est pour cela qu'il convient de l'utiliser également dans l'analyse qualitative dans la mesure où les données collectées doivent être représentatives pour être valables en tant que base pour toute recherche scientifique, donc correspondante à des critères d'objectivité démontrables, qu'elle soit quantitative ou qualitative. Selon Laflamme (op. cité, p. 144) « *l'une et l'autre doivent toujours extrapoler avec prudence les résultats qui ne sont pas obtenus sur la population elle-même* », même si les méthodes des analyses quantitatives et qualitatives ne sont pas, bien entendu, les mêmes. Néanmoins, aussi bien l'analyse quantitative que qualitative doivent d'abord décrire les phénomènes observés pour ensuite les expliquer.

1.3.3. Modélisation pour mieux faire émerger les résultats de nos investigations en lien avec notre posture dans la recherche

L'inclusion de l'analyse des données quantitatives dans notre recherche et la présentation des ses résultats sous forme graphique avec des commentaires nous ont rapproché de la construction des modèles a posteriori, permettant d'exposer les conclusions de nos investigations d'une façon plus claire, plus systématique et mieux organisée. Le Moigne (1999) et Clénet (2005a) caractérisent le modèle en tant que conception opérationnelle et intellectuelle personnalisée, finalisée et interactive qui peut concerner des actions, des fonctions ou des organisations construites par un sujet à propos d'un objet dans le cadre d'un projet, considéré comme un trajet personnel ou collectif. Modéliser peut donc signifier pour ces auteurs soit concevoir en action et dans sa tête, soit rendre compte des processus et des processeurs qui mobilisent, maintiennent et relient les sujets, les objets, les projets, les pensées, les actions et les transformations pour rendre des phénomènes complexes intelligibles. Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes attaché surtout à ce deuxième sens (concevoir un modèle en tant que moyen et action de compréhension), pour

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

arriver à une détermination-clarification du problème d'abord (pour préciser ce que nous cherchions à comprendre en nous appuyant sur la modélisation en tant que méthode de travail), une détermination des explorations qui permettent de comprendre le problème ensuite, chacune demandant des implications-engagements spécifiques, pour être enfin en mesure d'expliciter le problème avec plusieurs possibles dégagés en prenant en compte l'environnement et les contextes.

Avec l'expérience acquise au cours de notre recherche, la modélisation de nos résultats nous a permis d'orienter notre raisonnement dans le sens d'un plus grand pragmatisme, car nous avons appris - en utilisant le raisonnement modélisant conduisant à la production de schémas, graphiques et grilles - à optimiser notre posture d'écoute (qui est devenue progressivement mieux orientée vers les objectifs à atteindre, sans pour autant freiner la liberté de parole des interlocuteurs interviewés) et à vérifier la cohérence et la consistance de nos décisions-choix explicatifs qui résultent non seulement des données dont nous disposions, mais surtout de nos constructions personnelles faites sur ces données.

Au cours de l'apprentissage de la recherche conduite dans notre propre milieu professionnel, notre modèle d'intervention a progressivement évolué pour devenir – au fur et à mesure - plus souple et plus ouvert à l'imprévu. Avec du recul et avec la maîtrise d'une certaine rigueur scientifique que nous estimons posséder aujourd'hui, nous avons gagné en liberté de pensée et d'action et nous sommes devenu plus réceptif à la parole (dite ou écrite) des directeurs. Au début de notre parcours doctoral, étant dans une posture de professionnel-praticien ancré dans un contexte institutionnel avec des pratiques de communication davantage descendantes que dialogiques (même si, en 2013, il convient de nuancer ce propos, car l'institution cherche davantage que dans le passé à construire des dialogues et des partenariats à l'intérieur du réseau des CFA-BTP), nous voulions avant tout trouver un modèle-protocole de recherche relativement fixe et analytique, inspiré davantage de l'approche hypothético-déductive que de l'approche axiomatico-inductive (Le Moigne, 1987).

Nous étions à la recherche des repères linéaires pouvant être considérés comme déjà connus et demandant seulement un approfondissement et une systématisation (« *l'institution ne se trompe pas, elle connaît la situation* » selon un préjugé que nous constatons comme courant au sein du CCCA-BTP). Au début de notre recherche, nous étions - sans nous en rendre pleinement compte - dans une simplification pouvant avoir des effets aliénants sur la

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

perception et la compréhension de la richesse issue de l'expérience professionnelle des directeurs. En tant qu'élément du système et responsable des dispositifs de formation des équipes de CFA-BTP nous pensions, même si cette pensée était davantage subconsciente que consciente, tout savoir sur les expériences professionnelles des directeurs. En revanche, nous estimions que les savoirs théoriques sur la professionnalisation et sur la méthodologie de la recherche qualitative nous manquaient. C'est pourquoi nous avons privilégié les études théoriques, pendant plus de 14 mois, malgré les avertissements de notre directeur de thèse. Le résultat était qu'au bout de nos deux premières années de recherche les résultats de nos premiers entretiens étaient exploités relativement faiblement.

Ainsi, pendant cette première période, nous nous sommes préprogrammé, en nous privant nous-mêmes de notre liberté de pensée et d'action, sans réaliser que nous nous écartions, assez paradoxalement, non seulement de la richesse offerte par l'exploitation des données empiriques, mais également de la rigueur scientifique. Le modèle d'intervention de départ était plutôt programmatique (Le Moigne, 1999), à savoir fermé et générant des exclusions d'autres méthodes de recherche que celles qui nous permettraient de formaliser uniquement ce que nous pensions connaître déjà, d'autres processus de professionnalisation que nous croyions déjà maîtriser et que nous pensions seulement formaliser et approfondir, ainsi que d'autres caractéristiques des opérateurs-sujets que celles que nous avons déjà analysées dans le passé : jusqu'au moment où notre directeur de thèse nous avait alerté d'une façon plus que ferme en disant, en septembre 2011, que « *ce n'était pas cela, la recherche* ».

En ayant compris qu'il fallait faire évoluer notre approche de recherche, nous nous sommes progressivement approprié, d'une façon empirique, un modèle que nous qualifierons de construction inventive adaptée à la situation, en apprenant à admettre que, en dépit de nos expertises professionnelles et de nos connaissances du contexte grâce à notre propre expérience et à nos missions professionnelles au sein du réseau de CFA coordonné par le CCCA-BTP :

- nous ne sommes pas en mesure de connaître, dès le départ, les réalisations finales de notre recherche qui ne pourront émerger que progressivement, en fonction de l'évolution des interactions et des négociations qui auront lieu tout au long de nos investigations (ainsi, nous nous sommes rendu compte, progressivement, du caractère

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

limitatif d'une problématique trop précise au départ qui nous couperait de la découverte),

- en tant que professionnel-praticien, ne pas savoir trop vite ce qu'on découvrira en s'engageant dans la recherche, n'est pas l'aveu d'une forme d'incapacité professionnelle, mais bien au contraire, est le signe d'une certaine maturité bâtie sur une confiance en maîtrise (actuelle ou future) des méthodes d'investigation et de formalisation et pas en maîtrise des résultats,

- en tant que chercheur-concepteur de notre recherche, nous sommes en quête d'informations non pour les systématiser ou mettre en ordre, mais pour découvrir de nouvelles reliances, apportant des nouveaux éclairages sur le processus de professionnalisation des directeurs de CFA-BTP et, par la même occasion, pour aller chercher de nouveaux savoirs pour nous-mêmes,

- le modèle préconstruit risque d'être moins riche que celui construit en marchant, s'il n'est pas progressivement adapté aux situations et aux comportements (des sujets et du chercheur) qui évoluent au cours de la recherche (sans pour autant exclure la valeur apprenante d'une pré-construction, tout en admettant qu'elle ne peut être que temporaire et évolutive),

- nous devons être en mesure de proposer des validations et des évaluations de nos conclusions (il faut penser, négocier, suivre, construire et mesurer, rectifier, revenir), aussi bien par les sujets le plus directement concernés (directeurs de CFA) que par d'autres acteurs (principalement institutionnels).

En réunissant les conditions de recherche ainsi énoncées, nous pensons avoir été - principalement à partir du mois de mars 2013 - dans la construction des modèles inventifs basés sur des reliances, mobilisations, rassemblements des acteurs et des logiques qui fonctionnent grâce à des principes dialogiques et d'englobement. Les interprétations et compréhensions que nous proposons ne sont pas à considérer comme des vérités absolues, car il s'agit seulement des variantes issues des investigations et des coopérations instaurées pour les besoins de notre recherche, ainsi que des interprétations que nous considérons plausibles dans les temporalités et contextes actuels, mais dont « *l'évolution est soumise à*

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

l'imprévisibilité », en suivant ce principe fondamental de la complexité, avancé par Morin (2005, p. 105 et suiv.), dans le sens où nous ne considérons pas une action comme un programme, mais comme un pari à issue incertaine. Ceci n'empêche pas de concevoir des stratégies (institutionnelles, organisationnelles et individuelles), mais qui ne sont pas non plus, selon Morin (2011) des programmes, mais des scénarios appelés à être modifiés en fonction des contextes en transformation, des ressources dont la disponibilité varie et des motivations des sujets-acteurs qui ne sont pas figées. Ainsi, nous considérons les actions imprévisibles, car elles peuvent échapper à nos intentions et conduire à des issues non prévues dans l'ordre que nous essayons de construire (Morin, op. cité).

Valéry, cité par Le Moigne (1987, p. 42), disait que « *nous ne raisonnions que sur des modèles* », mais la limite d'un tel raisonnement serait, selon nous, le piège d'une modélisation des perceptions, au lieu de modéliser nos observations, sans perdre de vue le contexte et les situations dans lesquels elles ont été faites. En effet, le bon modèle ne serait pas, dans notre contexte, celui créé a priori, basé sur des préjugés et sur des présuppositions, mais celui qui serait issu de nos analyses empiriques. Avec le recul que nous possédons aujourd'hui, nous sommes convaincu qu'un bon modèle est celui qui formalise le vécu, compris en tant qu'expérience de l'acteur individuel et collectif, communiquée par lui, ensuite constatée et analysée par nous-mêmes en nous appuyant sur des traces suffisamment convaincantes de cette expérience, plus souvent écrites que juste dites. En effet, notre attitude par rapport aux modèles évoluait tout au long de cette recherche : nous les construisions au début de notre recherche en tant que résultat de nos connaissances, avant de comprendre que les modèles peuvent aussi être leur source dans la mesure où ils clarifient le raisonnement et l'analyse des données recueillies et ne sont pas une simple récapitulation de ce que nous connaissions déjà. Une telle compréhension de l'utilité du modèle pour arriver à des résultats cohérents est pour nous une conséquence d'une acception de la méthode axiomatico-inductive déjà évoquée où analyser prend le pas sur concevoir.

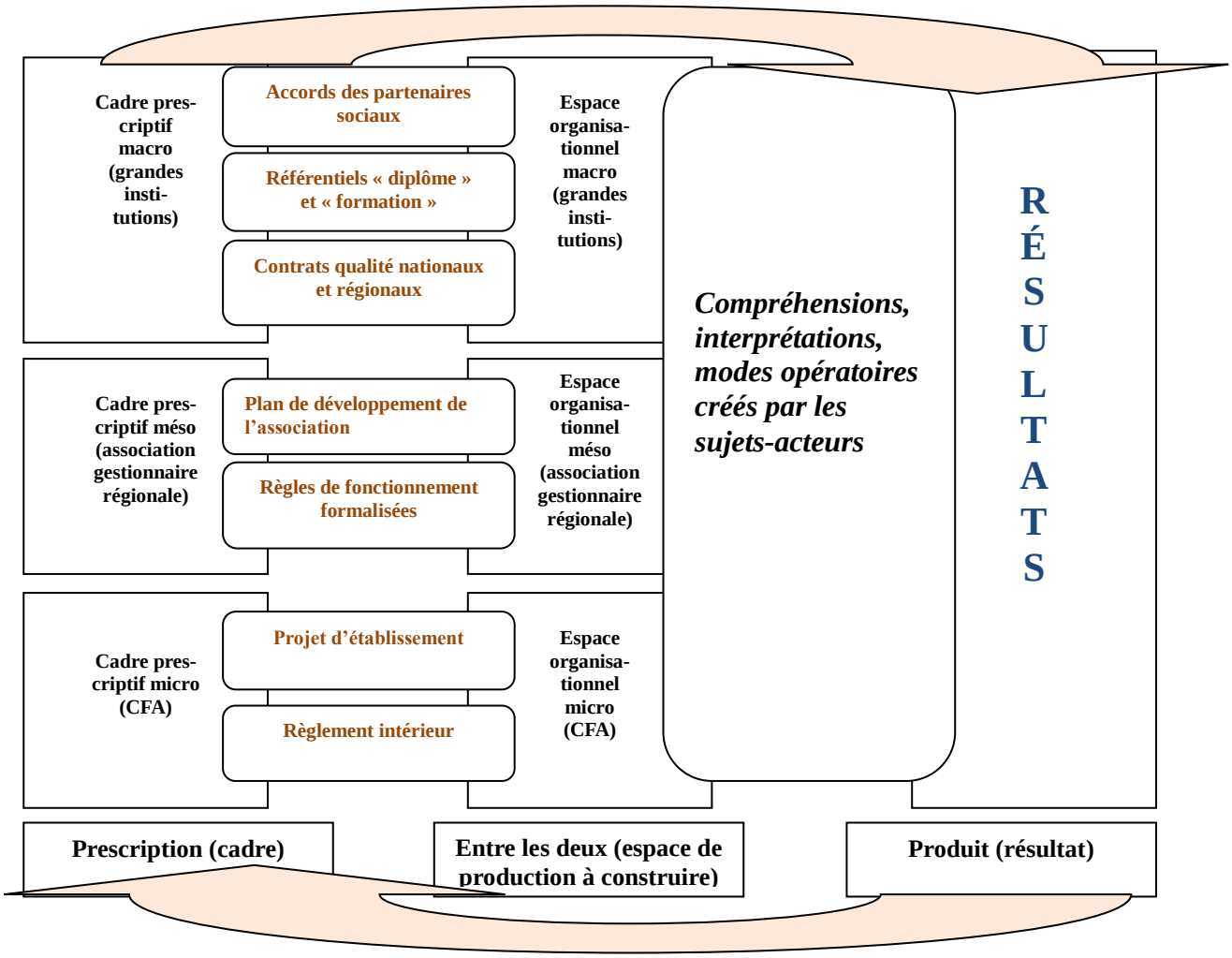
Construction d'un modèle pour une compréhension

En nous inspirant de Le Moigne (1987, p. 5) pour qui « *comprendre, c'est réaliser* », l'action d'analyser correspondant pour nous au faire du chercheur. C'est donc en analysant à la fois la prescription, ses perceptions, les mises en œuvre et les réalisations que nous sommes arrivé à la compréhension des différentes interactions et des constructions qui en résultent. Nous-

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

mêmes, en tant que responsable, entre autres, de l'opérationnalisation de la prescription des partenaires sociaux en matière de développement professionnel des équipes de CFA-BTP, d'après notre propre interprétation de la fonction que nous exerçons au CCCA-BTP, nous avons eu à combiner au cours de cette recherche deux postures : celle de professionnel engagé dans la *transformation du réel* et celle de chercheur qui, en cherchant, *« produit des résultats et se transforme lui-même »* (Pastré, 2011, p. 257). Notre raisonnement de départ concernant le schéma de production de résultats dans un CFA-BTP était donc celui que nous présentons ci-dessous.



En tant que praticien confirmé mais chercheur débutant, nous hésitions longtemps entre deux démarches :

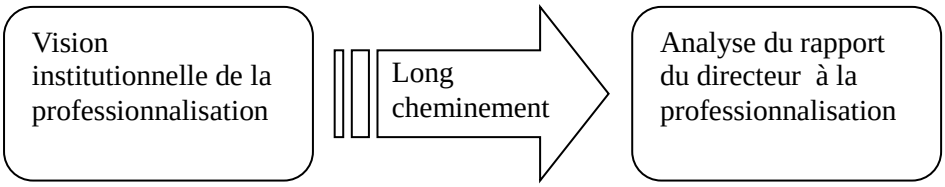
- concevoir la problématique en fonction du cadre prescrit (chercher une problématique proche des préoccupations institutionnelles, par exemple),

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

- concevoir la problématique en fonction de nos propres ressentis en termes de processus et de projets d'acteurs, ancrés dans un environnement et dans des contextes.

Les deux approches sont pour nous différentes. Nous nous sommes senti naturellement proches de la deuxième, mais nous avons éprouvé beaucoup de difficultés, en tant que professionnel conditionné d'une façon ou d'une autre par l'environnement institutionnel dans lequel nous travaillons, à nous éloigner de la perception institutionnelle de la problématique de recherche choisie et de nous approcher de la vision des acteurs pour la comprendre et l'interpréter.



Il nous a fallu beaucoup de temps pour bien dissocier la vision institutionnelle de la professionnalisation des directeurs de CFA-BTP (exprimée à travers des descriptifs [directs et indirects] de leurs missions et des dispositifs visant le développement de leurs capacités professionnelles) de la professionnalisation vécue par les directeurs de CFA. En définitive, le rapprochement entre la vision institutionnellement prescrite et les résultats observés de la professionnalisation nous a permis de découvrir les processus dans la zone entre les deux (Clénet, 2012b) à savoir des situations et expériences professionnelles vécues que nous considérons, à posteriori, comme des sources principales de professionnalisation des directeurs de CFA-BTP. Le modèle complexe et dialogique proposé par Morin (2005) est devenu pour nous utile pour comprendre ce qui se passe dans cette espace en tensions.

1.4. L'espace conceptuel de la professionnalisation : entre le développement des capacités professionnelles et les processus identitaires

Nous concevons la professionnalisation en tant que notion aux contours polysémiques. Elle est apparue, comme le rappelle Wittorski (2007, 2012), dans la sociologie des professions surtout anglo-saxonne - principalement américaine - pour désigner le processus de naissance et de structuration des professions de mieux en mieux organisées qui revendiquaient une forme d'autonomie et une limitation de l'accès à l'exercice de leur profession. Au fur et à

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

mesure, son sens s'est élargi pour désigner, selon Wittorski (2007, p. 15-17) « *les différentes intentions et plusieurs types de processus qui conduisent à l'identification et à la légitimation professionnelle des sujets, des organisations et des groupes professionnels cherchant à s'affirmer, en quête d'une identité de plus en plus prononcée sur les plans économique et social dans leurs dimensions à la fois individuelle et collective* ». La professionnalisation reste néanmoins une notion équivoque et complexe qui ne se réduit pas à un maître mot ou à une seule définition. Quelle que soit l'approche, les auteurs s'accordent globalement dans leurs analyses sur le fait que la professionnalisation est d'abord une intention qui s'insère dans un jeu de régulations sociales d'où émerge et où s'affirme le soi professionnel individuel dont les structures et les collectifs profitent pour développer leur propre performance ou affirmer leur position économique et sociétale. Ces mouvements interviennent au cours des changements-transformations, considérés comme des processus permanents où les phénomènes de professionnalisation sont chargés de significations différentes en fonction des intérêts et du positionnement des acteurs, aussi bien individuels que collectifs.

La professionnalisation est souvent abordée en relation avec le développement des capacités professionnelles des individus. Toutefois, les deux termes ne sont pas des synonymes, comme le démontrent les travaux des chercheurs spécialisés dans cette problématique. En effet, la professionnalisation est un terrain plus vaste où la compétence a certes sa place, mais elle n'en est pas la seule dimension, même si elle est à notre avis incontournable. Dans la littérature sociologique française, les notions de professionnalisation et de capacités sont abordés, comme le constate Roquet (2012, p. 19), d'une façon « *très hétérogène et influencée par les conjonctures historiques, les modes d'organisation des acteurs et le rôle de l'État* ». Ainsi, vu le caractère complexe des contextes, l'hétérogénéité des enjeux et la diversité des objectifs, nous considérons qu'il serait très difficile et en plus scientifiquement incohérent de s'efforcer de proposer un modèle idéal dans ce domaine, car nous pensons comme Roquet (2012) qu'il n'existe pas en soi une échelle unique qui marquerait des degrés et des étapes allant vers un stade final et établi de la professionnalisation. Il reste, en revanche, la question de la construction des savoirs, de leur légitimation, ou encore de l'acquisition et du développement des compétences professionnelles qui est au cœur des enjeux de la professionnalisation. Nous ajouterons qu'il n'y a pas de divergences suffisamment significatives entre les différentes approches de la professionnalisation que nous avons étudiées dans le cadre de cette recherche du point de vue de leur sens.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Nous nous sommes naturellement tourné vers les approches de la professionnalisation qui l'ancrent dans les contextes de travail et dans les situations professionnelles en transformation et qui, par ce biais, mettent en avant les interactions à l'intérieur et entre les institutions et les organisations (ou interactions entre les dimensions politico-stratégique d'une part et organisationnelle-exécutive d'autre part). Telle que nous la comprenons, la professionnalisation résulte de ces interactions à multi niveaux, en tout cas ce que confirment les recherches et les analyses que nous avons effectuées auprès des directeurs de CFA coordonnés par le CCCA-BTP. Ainsi, l'interaction prise au sens conceptuel est selon nous indissociable de la professionnalisation, à la fois en tant qu'intention, processus et objectif (Clénet, 2012). Le terme « *interaction* » signifie selon Marc et Picard (1996, p. 64) une « *relation interpersonnelle entre les individus par laquelle leurs comportements sont soumis à une influence réciproque* » d'où émerge une tierce dimension, de nature plutôt symbolique : le produit d'une interaction n'est pas totalement prévisible.

En outre, cette relation interpersonnelle n'est pas autonome, mais ancrée dans un environnement professionnel, en transformation pratiquement constante (comme c'est le cas du secteur du BTP que nous avons pu observer d'une façon plus approfondie) et en même temps issue d'un contexte, lui aussi en transformation (comme le réseau des CFA coordonnés par le CCCA-BTP en mutation accélérée depuis 2006, comme nous l'avons vu auparavant). Par conséquent, la professionnalisation dépend selon nous de la nature et du produit des interactions qui peuvent l'enclencher à travers différentes réciprocités, feedbacks ou coprésences. Goffman (1974, 7) considère l'interaction comme une « *classe d'évènements qui ont lieu lors d'une présence conjointe et en vertu de cette présence conjointe* » qui peut devenir un objet autonome à étudier, car elle se laisse identifier selon des modes bien précis qui intègrent le point de vue croisé des acteurs, ainsi que la durée. C'est surtout sur cette dimension de l'interaction que nous nous appuierons pour identifier et comprendre les contextes et les situations susceptibles de conduire à la professionnalisation des directeurs de CFA-BTP en tant qu'individus et en tant que groupe professionnel.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

1.4.1. Approches conceptuelles de la professionnalisation des individus, des groupes professionnels, des organisations et des institutions

Pour faciliter la compréhension des significations du concept de professionnalisation, Sorel (2005, p. 159) propose de le positionner dans quatre champs de préoccupations interdépendants :

- *champ de préoccupation épistémologique*, pour mieux délimiter de quoi nous parlons exactement en évoquant la professionnalisation, c'est-à-dire les savoirs en jeu qui tiennent compte des questions identitaires individuelles et collectives, des spécificités des métiers, des fonctions et des activités, en relation avec des conceptions et des choix du chercheur eu égard à un ou plusieurs systèmes de références,

- *champ de préoccupation notionnelle*, permettant de se situer par rapport à des notions telles que métier, profession, savoirs, connaissances ou compétence qui font partie de l'environnement sémantique de la professionnalisation,

- *champ de préoccupation sociale*, permettant de mettre en rapport la professionnalisation et la structuration des champs professionnels avec leurs limites et identités propres, la qualification professionnelle, les systèmes de validation et de certification de l'expertise et, plus généralement, l'organisation du travail et les conditions d'exercice du métier ou de la fonction en question,

- *champ de préoccupation praxéologique*, soulevant la question des leviers de la professionnalisation avec leur typologie, éthique, organisation, responsabilités et évaluation de l'efficacité.

La professionnalisation relève, selon nous, d'une intention individuelle ou collective dont les tenants et aboutissants convergent sur les points essentiels concernant l'émergence d'une expertise et d'une identité liée aussi bien à la personne qu'à l'organisation. En effet, quelle qu'elle soit la catégorie à laquelle appartiendrait la professionnalisation (politique, culturelle et identitaire, managériale ou pédagogique), elle constitue un processus intégratif et continu

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

focalisé sur la relation entre l'individu et son activité professionnelle, cette relation étant marquée par des nombreuses transformations, ruptures, tensions, constructions et déconstructions (Clénet, 2012). Pour Sorel (2005, p. 159-170), la professionnalisation est surtout « *un construit social en lien avec la nature et les compétences des individus, ainsi qu'avec l'étendue territoriale de la professionnalité* ». Pour Champy-Remoussenard (2008, p. 51) il s'agit avant tout « *d'un lien et un passage entre les sphères de l'éducation, de la formation et du travail* », tandis que pour Astier (2008, p. 63) c'est « *une intention et un processus conduisant à une légitimation des individus et des groupes professionnels, en relation avec l'environnement* ». En parallèle, Thionville et Thiébaud (1997, p. 12) parlent « *d'une activation d'un processus de recadrage et de mobilisation des acteurs sur de nouveaux enjeux* ». Les conceptions de tous ces chercheurs se rejoignent dans la mesure où ils placent tous l'individu au cœur des processus de professionnalisation et considèrent que ceux-ci ont du sens s'ils permettent d'affirmer d'abord le soi professionnel de cet individu et ensuite les processus concernant les groupes professionnels, les organisations et les institutions. Nous pensons comme Sorel (2008) que le sujet est de retour dans les concepts de la professionnalisation, voire même il y revient renforcé et constitue le point de départ des processus, plus intégratifs que cumulatifs, de professionnalisations non seulement individuelles, mais également collectives concernant la performance des organisations ou l'émergence et le raffermissement des champs professionnels.

- **Approches anglo-saxonne et française de la professionnalisation**

Pour des historiens de l'éducation travaillant en lien avec diverses branches des sciences sociales, le terme de professionnalisation désigne, d'après nos interprétations, un long mouvement de spécialisation qui conduit à l'émergence et au raffermissement des fonctions et des professions au sens groupes professionnels de plus en plus distincts, ce qui renvoie au cadre conceptuel de la sociologie américaine des professions, analysé par Wittorski (1997) où la professionnalisation suppose non seulement la pratique du métier, mais aussi un statut légal reconnaissant la qualification de ses membres, une formation spécifique et une certaine organisation professionnelle. Une telle approche de la professionnalisation se traduit par la constitution d'un patrimoine cognitif et déontologique commun où les notions de professionnalité et de professionnalisation sont étroitement liées. Ils s'y mélangeraient, selon ce chercheur, la conscience individuelle et collective, ainsi que le sentiment d'appartenance commune à un environnement où a lieu la confrontation avec les organisations et les

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

institutions dans lesquelles les professions en question évoluent. Toutefois, l'application - dans un contexte français - des notions de profession et de professionnalisation, telles qu'elles ont été empruntées à la sociologie américaine, peut soulever quelques difficultés. En effet, les processus de professionnalisation dans le contexte anglo-saxon correspondent selon Wittorski (2007) avant tout à l'émergence, à l'affirmation, à la reconnaissance et à la défense des professions catégorisées comme libérales, tandis que l'application de cette notion devient plus vaste dans le contexte français où elle n'est pas rattachée au statut (libéral ou non) de la profession, mais à son caractère distinctif de toutes les autres professions où le statut devient un critère parmi d'autres. Ainsi, dans l'approche française, ce sont les activités et les capacités nécessaires pour les exercer qui deviennent, d'après les chercheurs précités, les critères distinctifs primordiaux dans les processus d'émergence des professions. Dans certains cas, le caractère de défense et la préoccupation de reconnaissance sociale peuvent conduire, dans cette culture, jusqu'à l'établissement de monopoles professionnels.

En revanche, ce qui réunit les approches américaine et française, c'est la forme corporative qui est donnée à la construction identitaire des professions, indifféremment de leur statut institutionnel, social et économique. Il s'agit à notre avis d'un critère déterminant dans la formation identitaire des professions et dans la création des conditions favorisant la constitution de leur expertise individuelle et collective, comme en témoigne, à notre avis, la récente bataille des sages-femmes pour, d'une part, la reconnaissance de leurs champ et identité professionnelle et, d'autre part, pour l'établissement d'un monopôle professionnel à accès limité, voire refusé à autrui. Ainsi, au cours de notre recherche, nous essayons de comprendre, en nous inspirant des exemples cités, comment se situent les directeurs de CFA-BTP par rapport à leur identité professionnelle, comment ils la construisent et la défendent, et ainsi comment ils participent à son évolution.

- **Synergies entre les différents sens de la professionnalisation dans le contexte français**

Avant de nous pencher sur les synergies entre les différents sens de la professionnalisation dans les travaux de plusieurs chercheurs, afin de tenter d'en extraire des visées plus globalisantes que nous mettrons en tension avec les résultats de nos analyses empiriques, rappelons les principaux concepts qui ont structuré nos réflexions de départ sur cette problématique. Évoquons d'abord Wittorski (1997, 2005, 2007, 2012) qui considère, dans ses

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

différents travaux, la professionnalisation à travers trois caractéristiques majeures :

- *professionnalisation-constitution des professions*, que nous entendons ici en tant que groupes professionnels distincts, ayant des caractéristiques propres, identifiés et reconnus socialement et économiquement,

- *professionnalisation-mise en mouvement des individus dans des contextes de travail flexibles*, entendue en tant qu'intention organisationnelle d'accompagner la flexibilité du travail, le terme de flexibilité signifiant l'adaptation des individus aux conditions de travail en évolution-transformation permanente,

- *professionnalisation- fabrication des professionnels par des dispositifs de formation* qui, par la même occasion, sont interrogés quant à leur efficacité et leur légitimité dans des contextes en évolution-transformation.

Nous avons rapproché ses trois caractéristiques de la professionnalisation proposées par Wittorski des travaux de Sorel (2005) qui met de son côté l'accent sur la professionnalisation en tant que processus reliant trois types d'enjeux :

- *augmenter le potentiel des individus-acteurs* (à travers des activités et actions qui facilitent l'émergence, le raffermissement et le développement de ce potentiel en termes de capacités transformables en compétences), ce qui correspondrait à des logiques de *développement professionnel des individus*, susceptibles de déboucher sur les plans de transformation de ces capacités et de conduire à la transformation des identités professionnelles individuelles et collectives,

- *organiser socialement un ensemble d'activités,* ce qui correspondrait à des logiques de *professionnalisation des activités* débouchant sur l'identification et l'institutionnalisation des savoirs professionnels,

- *faire émerger et raffermir les performances des organisations*, ce qui correspondrait à des logiques de *professionnalisation des organisations* débouchant sur l'amélioration

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

de la compétitivité, en se repositionnement sur un marché ou dans un paysage institutionnel.

Les liens entre les individus, les activités et les organisations évoqués ci-dessus nous paraissent particulièrement porteurs de sens dans l'espace de compréhension des processus de professionnalisation des directeurs de CFA-BTP que nous tenterons d'identifier et de décrire au cours de cette recherche.

Nous tentons ainsi de construire un cadre complexe pour l'identification et la compréhension des processus de professionnalisation, où les différentes dimensions – évoquées ci-dessus, mais également d'autres – s'entrecroisent et interagissent. C'est pourquoi nous nous sommes également intéressé aux travaux de Bourdoncle (2000) sur la professionnalisation positionnée aussi bien dans le cadre social que dans celui des sciences de l'éducation. En l'analysant sous l'angle des pratiques éducatives et formatives, cet auteur s'attache à une vision déterministe de la transmission des savoirs quand il propose quatre dimensions de cette problématique : professionnalisation de l'activité, des groupes professionnels, des savoirs et de la formation. Les quatre se retrouvent dans les caractéristiques et les enjeux dans la professionnalisation cités précédemment, où il y a deux niveaux de bénéficiaires :

- les individus eux-mêmes, à travers des processus d'émergence et de raffermissement de leur identité professionnelle, organisés individuellement et collectivement,

- les organisations, à travers l'impératif de leur adaptation permanente aux transformations de l'environnement et des contextes professionnels dans lesquels elles opèrent.

Ainsi, Bourdoncle (2000) analyse la professionnalisation du point de vue des savoirs à communiquer et des connaissances à transmettre, tandis que nous avons décidé de privilégier l'approche par l'analyse des expériences professionnelles vécues, en tant que transactions sociales complexes (Clénet, 2012) qui prennent des formes et des significations plurielles et qui se transforment avec et en fonction des individus, des organisations et de leurs environnements dans des temps variables et singuliers, même si les institutions sont tentées de vouloir les standardiser. Cette pluralité des regards sur une variété de sujets liés aux transformations qui affectent les phénomènes et processus de professionnalisation font penser au terme « *archipel* » pour les décrire. Ce terme, que nous empruntons à Clénet (2011) et

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

auquel nous ajoutons le qualificatif de *mouvant*, se réfère à de nombreuses entités formant des configurations et systèmes avec des parties visibles et invisibles.

Nous considérons en effet que les processus de professionnalisation ne peuvent être analysés qu'en relation avec leurs décompositions et recompositions liées à des transformations aussi bien palpables et objectives qu'à toutes les autres, subjectives et parfois difficilement perceptibles. Notre point de vue n'est pas en contradiction avec la définition de la professionnalisation proposée par Paradeise (1988) où il s'agirait pour ce chercheur de clôturer le marché du travail par sa subordination à la reconnaissance sociale d'une compétence spécifique. Mis à part le fait qu'aucun marché du travail ne peut être fermé durablement, Paradeise met l'accent sur la défense de la spécificité professionnelle en tant que constituante identitaire qui non seulement raffermit la profession, mais également la différencie des autres à travers les conditions d'accès à ces professions et les trajectoires professionnelles possibles à y effectuer.

- **Synergies des approches conceptuelles de professionnalisation à travers l'expérience vécue**

Les différentes approches où les auteurs cherchent à expliquer les origines, les dynamiques et les modes opératoires de la professionnalisation relèvent principalement de la sociologie, de la socio-psychologie, de l'ergonomie et des sciences de l'éducation où s'entrecroisent les problématiques liées aussi bien à la production des résultats pour les autres qu'à la construction d'une identité professionnelle pour soi-même, à travers des activités des sujets. D'après Roquet (2012), c'est Merton qui fut parmi les premiers à essayer de définir, en 1957, les processus de professionnalisation liés aux activités qui qualifient à la fois l'individu, le métier et la société :

- *concernant l'individu,* la professionnalisation serait focalisée sur les processus d'apprentissage (quelles qu'en soient les formes et pratiques) permettant de faire évoluer les capacités individuelles traduisibles en compétences professionnelles conduisant dans l'absolu à une figure d'expert, impossible à acquérir en dehors des situations de travail,

© 2014 Tous droits réservés.

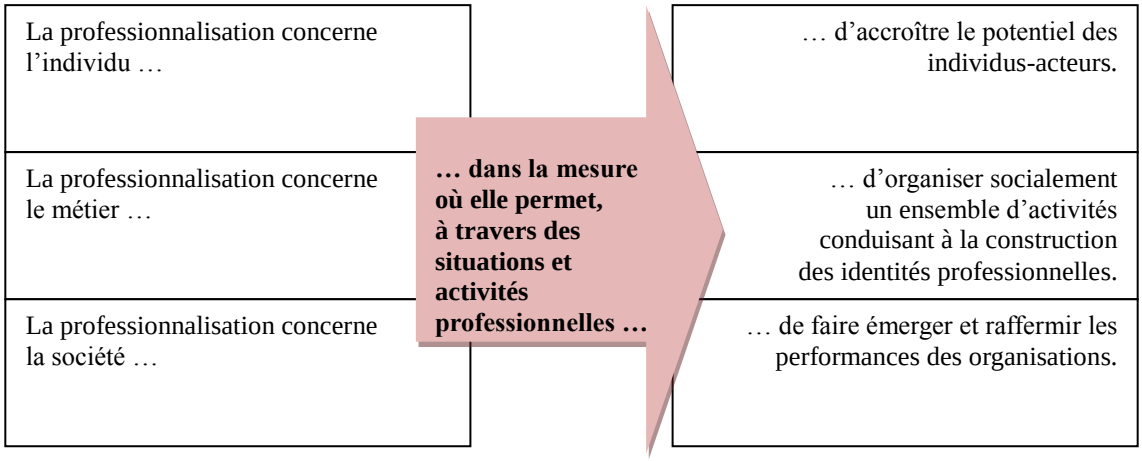
doc.univ-lille1.fr

- *concernant le métier,* la professionnalisation serait associée à un processus d'émergence et d'affirmation des professions dans le cadre de l'autonomisation professionnelle, dans la mesure où le terme de profession désignerait un métier socialement organisé et reconnu, indissociable des situations de travail,

- *concernant la société,* la professionnalisation se référerait à un processus plus global d'évolution de l'ensemble des métiers dont certains deviennent des professions nouvelles ou des professions transformées tandis que d'autres peuvent se déprofessionnaliser, à savoir prendre leur autonomie identitaire ou même disparaître.

Résumons ce que nous comprenons des travaux de Merton (1957) - que nous considérons comme un pionnier dans l'essai de préciser le sens multiple de la professionnalisation - sous forme du schéma qui suit.

Professionnalisation de l'individu, du métier et de la société selon Merton (1957)



Le croisement entre les approches de la professionnalisation par le travail proposées par Merton (1957) d'une part, et par Sorel (2005) et Wittorski (1997) d'autre part, montre, en dépit de la distance temporelle entre eux, la complexité de ce processus au niveau aussi bien des acteurs individuels et collectifs, qu'au niveau des enjeux sociétaux, tels qu'insertion professionnelle, épanouissement professionnel, ou encore performance économique ou technologique des organisations, ces concepts se rejoignent pragmatiquement dans les situations professionnelles et expériences vécues.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Wittorski (2005, p. 57) - en analysant les processus de professionnalisation conjointe des individus et des activités - parle des trois logiques de professionnalisation, chaque logique reprenant les éléments de la logique précédente :

- *une logique de professionnalisation par action* : une production par tâtonnement et essais-erreurs, où les sujets-acteurs mettent en œuvre leurs capacités dans une situation professionnelle donnée et se trouvent en pleine immersion, avec un certain danger de prendre des habitudes professionnelles pas toujours les mieux adaptées aux circonstances en évolution,

- *une logique de professionnalisation par réflexion pour l'action*, où les sujets-acteurs disposent de certaines ressources qui les accompagnent dans leur quotidien professionnel, ces ressources facilitant une recherche de solutions et stimulant des allers-retours entre l'action et la réflexion,

- *une logique de professionnalisation par réflexion sur l'action*, où il y a une certaine formalisation de capacités d'expertise, un recul du sujet-acteur par rapport à ses pratiques et un plus grand centrage non seulement sur l'action, mais également sur l'apport de celle-ci pour *le soi professionnel* du sujet-acteur, dans le cadre du raffermissement de son identité professionnelle.

Il est possible de considérer chacune de ces trois logiques avancées par Wittorski, comme trois dimensions d'une seule logique, vue en tant que processus apprenant que Maubant (2012) désigne par le terme *apprendre des situations*, ce qui confirme l'importance de la relation entre le sujet et le travail dans les processus de professionnalisation et surtout l'indissociabilité des processus de production des effets pour les autres et de ceux qui contribuent à la construction de ses propres capacités professionnelles (approche développée également dans les travaux de Pastré [2011] sur la didactique professionnelle et de Clénet [2012a] sur la complexité des formations en tant qu'intentions, actions et processus). Aussi pour Barbier (2005), le travail constitue le support essentiel de professionnalisation des individus et des collectifs - non seulement pour mieux conduire une action spécifique - mais pour apprendre à conduire, plus généralement, ce genre d'action, en combinant - comme nous le verrons par la suite - ses différentes capacités de mise en action.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Barbier (2005, p. 130) formule l'avis que « *ce qui est produit par l'exercice d'une activité professionnalisante n'est donc pas tant les compétences correspondant à l'action, mais les compétences correspondant à la gestion de l'action* ». Ainsi, la professionnalisation serait une forme d'organisation sociale d'un espace de développement de compétences dans un contexte d'activité évolutive. Ce processus a donc du sens s'il se caractérise par l'émergence d'une aptitude à décloisonner, à faire des liens entre le développement professionnel et les situations de travail où les actions à entreprendre ne relèvent pas que du domaine du prévisible. La réflexion de Barbier éclaire sur le passage du particulier (manifester ses capacités dans une situation singulière) au général (devenir capable dans un ensemble de situations semblables) en renforçant ses propres capacités professionnelles - aussi bien au sens individuel que collectif - qui se manifestent sous forme de compétences dans des actions professionnelles réellement conduites.

- **Professionnalisation des individus inscrite dans un contexte collectif**

Dans le cadre de notre recherche, nous admettons donc la professionnalisation de trois façons différentes (cf. Wittorski, 1998) :

- *du point de vue sociologique* : elle reprend sa signification historique, évoquée plus haut, et se réfère à la constitution de nouvelles professions ainsi que, par extension, à la transformation des professions existantes (aspect collectif qui concerne - comme le mentionne Roquet [2012] - à la fois l'individu, le métier et la société),

- *du point de vue psychologique* : la professionnalisation en tant que processus d'émergence, de raffermissement et d'évolution du soi professionnel des individus par leur activité de travail, susceptible de leur faciliter un développement professionnel et personnel grâce à une insertion économique et sociale (aspect individuel et identitaire),

- *du point de vue éducatif et formatif* : préparation des professionnels et des citoyens capables (Astier [2008] à travers des dispositifs d'éducation et de formation formels, ainsi qu'en s'appuyant sur des processus informels (intentionnels hors circuits for-

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

mels) et non formels (actions non intentionnelles) permettant d'accéder à des nouvelles capacités[7].

Au sens sociologique, le terme profession, tel que donné par Bourdoncle (1991) signifie groupe professionnel distinct. Ce groupe professionnel est porteur, selon ce chercheur, (cité par Sorel et Wittorski, 2005, p. 184) de quatre attributs :

- *une base de connaissances* à la fois assez générales et relativement spécifiques, formant un terrain d'expertise fondé sur des savoirs complexes,

- *un intérêt général* (mission sociale ou intérêt économique) identifié et distinct des autres intérêts généraux, reconnu par la société qui lui donne une légitimité,

- *un code éthique* organisant des comportements individuels et collectifs vis-à-vis des « clients » clairement identifiés, pouvant être considéré comme un système moral de référence,

- *un système de reconnaissance formalisée*, le plus souvent sous forme de rétribution matérielle, correspondant aux services rendus.

La profession en tant que groupe professionnel distinct est simultanément porteur de la dimension individuelle et collective (en tant que somme d'identités individuelles et une identité pour soi). Les attributs qui le caractérisent peuvent être analysés séparément, mais leur sens commun émergerait plutôt au moment où nous analysons leur effet combiné sur le développement de la personne d'abord et sur celui du groupe professionnel dans lequel elle se reconnaît ; groupe qui constitue une base de départ pour que les organisations disposent de professionnels capables (d'agir) face aux missions qui leurs sont attribuées et pour que les professions puissent se constituer et s'affirmer. C'est en tout cas de cette façon que nous nous percevons les directeurs de CFA-BTP qui construisent leur professionnalité (que nous comprenons ici comme le fruit de leur professionnalisation) dans un contexte générateur des activités dont ils ne sont pas les seuls créateurs, car ils exercent leur métier dans un environnement et dans des situations où il y a des interactions dont les niveaux macro, méso

[7] Nous proposons la distinction entre les formations formelles, informelles et non formelles en nous appuyant sur la « *Terminologie de la politique de formation professionnelle* » proposée par le Cedefop (2004).

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

et micro déjà évoqués constituent l'origine directe. Par ailleurs, nous nous interrogeons sur la dimension et l'espace temps dans la professionnalisation des directeurs de CFA-BTP pour comprendre l'étendue et l'intensité de ce processus dans un contexte qui se transforme.

- **Professionnalisation : intentions individuelles et sociales interdépendantes**

La professionnalisation peut aussi être perçue en tant que forme de socialisation des individus par leur activité de travail qui contribue au développement professionnel et personnel. Mais l'analyse de la professionnalisation risque d'être quelque peu embrouillée du fait que - corrélés à des phénomènes du champ de travail et de la formation, en relation avec les concepts de qualification et de certification[8] - elle est marquée par son « *épaisseur idéologique* » susceptible de masquer sa « *consistance théorique* » (Sorel, 2008, p. 43). Nous sommes ainsi en pleine polysémie de ce concept dont les significations sont susceptibles de changer en fonction des approches, des contextes, des situations et des personnes qui les représentent ou les interprètent. Nous avons compris qu'il est plus riche d'accepter la variété des approches et d'essayer de s'y retrouver, que de chercher une transparence théorique valable dans toutes les circonstances. Ainsi, nous nous sommes positionné dans la professionnalisation que nous comprenons en tant qu'intention individuelle et sociale, les deux intentions en tensions aussi bien internes qu'inter-agissantes, issues d'interdépendances situées dans des espaces pluridimensionnels sens-temps-situations en transformation continue.

Ce choix conceptuel est apparu avec les trois dimensions de la professionnalisation proposées par Wittorski dans plusieurs de ses travaux, à savoir constitution des professions, adaptation des individus aux contextes de travail en changement-transformation et conduite des dispositifs de formation pour un développement professionnel, comme déjà évoqué auparavant. Nous retrouvons dans chacune de ces dimensions des intentions aussi bien individuelles que sociales, impulsées non seulement par les individus, mais aussi par des institutions et des organisations. Mais notre expérience professionnelle et nos observations de recherche autorisent à faire le constat que l'affirmation des capacités individuelles ou des performances collectives n'est pas un processus lisse et que ces trois dimensions sont presque toujours enchevêtrés.

[8] Le terme de « qualification » se réfère plutôt à la négociation sociale et à la convention collective qu'à la reconnaissance certifiée d'une capacité professionnelle, même si les correspondances existent entre les qualifications et les certifications.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Astier (2008, p. 59) soutient qu'il s'agit d'un processus qui « *relie l'intention à la légitimation à travers de nombreuses interactions entre l'individu et son environnement professionnel où ont lieu des tensions qui peuvent avoir des impacts positifs sur la professionnalisation si elles libèrent de nouvelles énergies créatrices* » et que « *l'analyse des processus de professionnalisation conduit à l'investigation des façons dont les individus et les collectifs mobilisent et transforment les perceptions, les émotions, les cognitions ou encore la motricité pour faire face aux situations dans lesquels ils interviennent* ». Nous avons en effet voulu comprendre dans le cadre de cette recherche, en analysant les interactions professionnalisantes issues des situations de travail susceptibles de donner lieu à des apprentissages complexes donc inattendus, quelles sont les situations que les directeurs considèrent comme les plus professionnalisantes, comment ils s'y appuient pour construire leur propre professionnalisation, à dimension à la fois individuelle et collective et ce qu'ils font, en définitive, de leurs apprentissages, dans la mesure où les intentions liées à la professionnalisation, aussi bien individuelles que sociales, sont interdépendantes du fait qu'elles ne peuvent prendre forme et être ensuite légitimées que dans des contextes de production.

Ainsi, nous soutenons que la professionnalisation - en tant qu'intention, processus et légitimation - ne peut être analysée en dehors du contexte des évolutions du sujet-acteur au travail, en prenant en considération des modes d'organisation et de management qui se transforment avec le temps. C'est également dans les contextes en évolution que se constituent les professions, contextes dans lesquels se retrouvent les individus et dans lesquels s'organise l'accompagnement de la flexibilité au travail indispensable à la performance et à l'identité des organisations. Par ailleurs, les dispositifs de formation des sujets « capables » tiennent également compte de ces contextes. Les trois dimensions de la professionnalisation proposées par Wittorski peuvent alors être interprétées comme des intentions à dimensions individuelles et sociales interdépendantes et changeant avec le temps.

- **Professionnalisation et temporalités**

Ceci conduit sur le terrain des temporalités, telles qu'abordées par Roquet (2010) et qui nous paraissent porteuses des multiplicités et des variétés des processus de professionnalisation. En effet, l'intention de professionnalisation peut être considérée comme une forme d'expérience

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

humaine dont le sens se modifie avec le temps, où les relations entre les niveaux désormais classiques macro, méso et micro sont situées dans des processus économiques, sociaux et culturels en constante évolution. Ceci modifie également le sens des transmissions à visée professionnalisante dans la mesure où celles-ci s'opèrent en interaction permanente, au sein de dynamiques temporelles créées par des individus et des collectifs de nature institutionnelle et organisationnelle. Roquet (2010, p. 78) attire l'attention sur le « *macro temporel qui relève d'un temps historique, social, de longue durée, d'un temps construit sur une longue échelle qui génère des figures temporelles repérables, datées et inscrites dans des espace-temps définis* ». Cette temporalité affecterait, d'après ce chercheur, le sujet et conditionnerait son comportement professionnel, y compris son attitude vis-à-vis du changement, en fonction de l'histoire et des valeurs précises et propres à chaque culture et à chaque société qui produisent des relations particulières entre passé, présent et futur ou encore entre ce champ d'expérience (relation du passé au présent) et horizon d'attente (relation du futur au présent).

Dans une telle perspective, la professionnalisation peut être perçue comme une intention sociale à tension entre le passé et le présent, véhiculée aussi bien par l'individu, le groupe professionnel que par les organisations et les institutions et évoluant avec le temps. Cette tension peut se négocier grâce au « *méso temporel* » qui est pour Roquet (2010, p. 6) « *une forme de médiation se matérialisant par la production d'expériences temporelles collectives, principalement sous la forme institutionnelle et organisationnelle* ». Ainsi, les régimes professionnalisants temporels historiques peuvent être traduits en dispositifs temporels ancrés dans des contextes socioculturels et en même temps professionnels plus précis, ancrés dans un présent palpable pour les sujets concernés. Ces dispositifs situés visent des enjeux politiques, sociaux ou économiques plus facilement identifiables et mesurables, correspondant à un instant « t » dans une configuration historique et environnementale. Dans un tel contexte, intervient ensuite le niveau « *micro temporel* » (Roquet, 2010, p. 6) qui touche la plupart du temps encore plus directement les individus, mais aussi les organisations, voire les institutions où il s'agit d'expériences et d'attentes temporelles plus immédiates et plus hétérogènes, mais qui peuvent également se reposer sur des espaces de continuité ou de rupture relativement importants.

Toutefois, les temporalités et les espaces, les deux à considérer comme porteurs de la professionnalisation, constituent un terrain particulièrement complexe où il convient de se méfier de toute simplification trop rapide, surtout si nous y situons des activités

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

professionnelles, elles-mêmes hétérogènes, aussi bien prescrites que réelles et dont le degré de complexité n'est pas en relation simple ni avec le temps, ni avec l'espace. Par ailleurs, aucun niveau de temporalité ne peut être disjoint - comme le souligne Roquet dans ses travaux - des autres : les trois (micro, méso et macro) restent en situation d'interdépendance et d'interaction, se traduisant par des représentations sociales et exprimant en même temps le vécu et les intentions individuelles et collectives. En même temps, nous considérons que ce sont ces intentions qui donnent du sens aux différentes formes de temporalités évoquées par Roquet (2010) et permettent aux acteurs individuels et collectifs de se positionner dans les processus de professionnalisation. Elles intègrent autant des processus de stabilisation que des processus de changement repérables dans ce que Roquet (2010, p. 78) appelle « *l'éclatement des temporalités modernes* », le niveau micro réinterrogeant les niveaux macro et méso face aux attentes que ces deux derniers niveaux lui communiquent à leur tour. Roquet (2010, p. 79) souligne aussi que « *les temporalités ne prennent corps et n'ont de sens que dans les trajectoires biographiques individuelles, car elles sont liées aux temps individuels, construites sur des représentations mentales qui articulent les trois niveaux en simultanéité macro, méso et micro temporels* ».

Nous y trouvons un lien avec les professionnalisations qui, en tant qu'intentions et processus, prennent corps d'abord dans les espaces individuels où elles se construisent sur des représentations mentales des sujets confrontés à des situations professionnelles qui se créent à un niveau micro, méso ou macro, tout en rejaillissant sur les niveaux restants dans des temporalités plus ou moins longues. Il y a donc un rapport direct entre les temporalités au sens décrit par Roquet (2010) et les intentions de professionnalisation dans la mesure où ces dernières renvoient aux expériences sociales, professionnelles ainsi qu'aux activités individuelles contribuant au développement des capacités du sujet dans le temps. Clénet (2012b) rejoint indirectement les préoccupations liées aux intentions de professionnalisation, à placer dans des cadres complexes à temporalités variables. Ce chercheur suggère de donner suffisamment d'importance à l'approche socio-historique de la professionnalisation, ce qui permettra à son avis une meilleure mise en contexte des mouvements de transformation qui y sont associés pour une approche plus dynamique et plus prospective.

En analysant certaines contributions de Clénet (2005, 2012a) à la professionnalisation en tant qu'intention individuelle, inspirée par le soi professionnel ou en tant qu'intention collective, exprimé par un groupe professionnel, par une institution ou une organisation, nous retrouvons

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

les temporalités des expériences professionnalisantes exprimées à travers trois dimensions « *tissées ensemble* » : *engagement* issu d'un projet, *réflexivité* issue d'une pensée et *distanciation* comme condition qui permet de relativiser aussi bien l'environnement que le vécu professionnel. Ces trois dimensions, à considérer selon nous comme des ingrédients de la professionnalisation et des apprentissages quelles que soient ses caractéristiques, croisés avec les cadres temporaires proposés par Roquet (historique, contemporain et biographique) sont à prendre en compte pour mesurer la durabilité de l'intention et la force du passage à l'acte, aussi bien individuel que collectif.

1.4.2. Professionnalisation : une intention institutionnelle à interprétations multiples

Les processus professionnalisants, vu de notre propre perspective professionnelle, sont des phénomènes quasi imprévisibles en interactions entre les niveaux organisationnels et les statuts des acteurs. Ils peuvent être renforcés, ou tout au moins encouragés, par des cadres législatifs et institutionnels et accompagnés ensuite in situ. Dans le contexte français, ils visent aussi bien les individus – quand ils traitent du développement des capacités professionnelles – que les groupes ou catégories professionnels – quand ils concernent les qualifications et les certifications professionnelles. En tant qu'ensembles structurés, les cadres législatifs et institutionnels peuvent faciliter l'émergence de formes professionnalisantes recherchées par les individus et les collectifs. Loin de toujours correspondre à un système-modèle clarifiant, ils s'enchevêtrent plutôt, s'entremêlent et prennent des configurations variées, dont la compréhension et l'interprétation dépendent de l'intérêt qu'ils représentent pour les acteurs individuels et collectifs. Ils peuvent venir :

- des institutions quand ils se présentent sous forme de dispositions règlementaires internationales et nationales, d'accords de partenaires sociaux ou encore de prescriptions spécifiques régionales,

- des organisations qui tentent de mettre en œuvre les décisions institutionnelles en créant des dispositifs opérationnels,

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

- des structures agissant directement sur des individus et des collectifs, en impulsant des actions qui renforcent les processus de professionnalisation dans leurs dimensions individuelles et collectives.

En fonction des perceptions qu'ils inspirent, les décisions institutionnelles, organisationnelles et directement exécutoires peuvent paraître comme le disait déjà Victor Hugo, en tant que prisons de l'esprit ou, au contraire, en tant que mondes offrant des ouvertures, dans la mesure où ils sont complexes, donc « *difficiles à résumer à un maître mot et capables d'influencer d'une façon imprévisible ceux qui les côtoient* » (Morin, 2005, p. 12). Ces mondes, tout en produisant des manifestations de volonté censées déboucher sur des actions individuelles et collectives, peuvent donner du sens aux intentions qui s'y opèrent, afin que la production des effets escomptés s'enclenche et devienne aussi durable que possible et souhaitable. Cette production fait appel à l'autonomie des individus et des groupes professionnels compris ici comme une sorte d'obéissance à leurs propres choix opérés dans des contextes spécifiques. Une telle obéissance n'est pas inconditionnelle : elle résulte souvent d'une réflexion conduite avec de multiples critères, où les composantes institutionnelles et législatives, avec leurs normes, contraintes et avantages constituent un ensemble à prendre en considération par les acteurs qui tentent de raffermir leur professionnalité et leur profession. Les lois ne sont pas à considérer comme des instruments au service des systèmes mécaniques et abstraits, mais plutôt comme des éléments de processus de dialogue entre l'appareil institué et l'individu ou les groupes d'individus, où sont visés des compromis entre les prescriptions d'une part, et les bénéfices pour les groupes-cibles d'autre part, grâce à des négociations souvent complexes. Les dispositions réglementaires, y compris celles qui encouragent les processus de professionnalisation, contribuent à l'établissement d'un contrat social proche du programme institutionnel, au sens proposé par Dubet (2002).

Institutions porteuses d'une relation sociale

En effet, les institutions cherchent à établir un type particulier de relation sociale où la loi est utilisée pour faciliter l'émergence des rapports plus ou moins stables entre les objectifs voulus au niveau macro (globalement) et au niveau micro (individuellement), sans oublier les niveaux intermédiaires (méso). D'après M. Douglas (2000), les lois ne sont pas uniquement des préconisations et des prescriptions, mais aussi des cadres cognitifs et moraux dans lesquels pourront se développer des pensées individuelles et collectives qui se traduiront ensuite en

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

actes et actions intentionnées par les institutions. De ce point de vue, la loi est l'instrument d'un programme institutionnel qui viserait une mise en route des processus sociaux pouvant aller jusqu'à la transformation des formes, des valeurs et des principes par le biais d'un travail spécifique et organisé (Dubet, 2002). En effet, la loi n'est pas une fin en soi, mais une impulsion et un début censé contribuer à la formation (émergence d'une forme) d'un individu socialisé et en même temps autonome, appartenant à un collectif qui évoluera avec lui. La loi constitue donc une action institutionnelle ciblée sur autrui, permettant une certaine référence et une stabilité fondées sur des actions intentionnées, valeurs et principes lesquels des individus et des ensembles identifiés sont invités à partager. La loi est, pour nous, une expression normative des valeurs à promouvoir et un assortiment d'outils au service des intentions qu'elle vise. Son degré d'application variera en fonction, d'une part, du pouvoir de l'institution qui l'instaure et, d'autre part, de l'intérêt qu'elle représente pour ses bénéficiaires, d'après leur vision interprétative et applicative de ce que ladite loi représente.

Ainsi, les dispositions législatives contribuent à la création des références communes et tentent d'établir des règles de comportement des acteurs individuels et collectifs en fonction de la façon dont elles sont reprises par les individus et non par les institutions. Ces règles peuvent être contraignantes ou incitatives, en fonction du pouvoir et des intentions du législateur ou de l'institution. Par exemple, les institutions transnationales dotées de pouvoirs au niveau de l'Union européenne, telles que le Parlement et la Commission, souhaitent promouvoir des initiatives communautaires en faveur d'une « *Europe de la connaissance* » pour encourager l'amélioration des systèmes nationaux d'éducation et de formation au moyen de la mise en place de stratégies et d'outils communs, complémentaires à ceux que chaque État membre crée à son niveau.

Sans pouvoir intervenir au niveau de la législation des États, les instances européennes se positionnent en appui aux institutions nationales qui souhaitent faire évoluer leurs systèmes d'éducation et de formation tout au long de la vie. Il y a donc des interactions qui se créent entre les intentions communautaires et les décisions nationales. Ces interactions au niveau macro (européen-national) sont susceptibles d'influencer des processus de transformation des systèmes d'éducation et de formation, aussi bien orientés (par une loi, par un accord professionnel ou par une décision administrative) que spontanés (dans le cadre des évolutions complexes liées à l'environnement dans le sens large) qui s'opèrent d'une façon continue et qui influencent les décisions des utilisateurs (collectifs et individuels) appartenant à une diversité

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

de systèmes. Cette influence se fait à travers des stratégies de communication à construire par les émetteurs des messages pour permettre aux récepteurs visés de comprendre le sens des mesures imposées ou proposées.

Stratégies de communication institutionnelles

L'impulsion des processus de professionnalisation - individuels et collectifs - dépend à notre avis de la qualité de ces stratégies de communication qui constituent également un gage de la durabilité des effets visés pour les individus, les organisations, les institutions elles-mêmes et, en définitive, pour les systèmes. La deuxième systémique met l'accent particulier sur l'importance de la communication dans les processus d'autorégulation des systèmes et de leurs composantes. En effet, la façon dont les institutions communiquent, non seulement pour faire entendre leur message, mais également pour entendre et prendre en considération les réactions des destinataires, est révélatrice de leur fonctionnement et de la force des sens qu'elles portent et qu'elles souhaitent partager. Les observations de différents environnements professionnelles incitent à constater, et nous suivons à ce niveau l'avis de Bernoux (2010) que ce ne sont pas les messages qui impulsent les processus, mais les représentations que les acteurs s'en font. Par conséquent, ce ne sont pas les décisions législatives et institutionnelles qui entrent en interactions, mais les représentations des acteurs et leurs conceptions mises en œuvre. Ces interactions sont selon Bernoux (2010) porteuses des significations qui déterminent la qualité des relations humaines et contribuent, à leur tour, à la qualité des structures et des systèmes. Les législateurs et autres porteurs de décisions institutionnelles peuvent renforcer ces processus en adoptant des stratégies de communication qui prennent en compte les perceptions des récepteurs visés, sans pour autant pouvoir décider des résultats de leurs actions sur ces récepteurs.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

1.4.3. Professionnalisation et développement professionnel

Rappelons que nous considérons le développement professionnel des individus comme une dimension de la professionnalisation. Celui-ci, compris en tant que double processus, à savoir développement des capacités transformables en compétences d'une part, et développement de la carrière professionnelle d'autre part, entraîne des transformations et transmissions affectant non seulement les acteurs individuels, mais également les groupes professionnels, les organisations et les institutions. Dans de tels contextes, les mouvements des savoirs et des compétences se succèdent, le formel croise l'informel en exploitant la potentialité d'apprendre et d'agir de l'humain considéré en tant qu'individu autonome et en même temps élément des structures qui se développent et s'affirment grâce à lui et avec lui. Lichtenberger (1999) pose dans ses travaux la question concernant le sens de la professionnalisation pour l'individu et, par extension, pour les collectifs. Pour ce chercheur, il s'agit avant tout de développer *une forme de performance centrée sur le service rendu aux bénéficiaires (au sens large)*. Pour y parvenir, les individus-acteurs feront appel à leurs ressources subjectives qui sont de nature interne (comme les attitudes, les préférences ou les propensions) et externe (comme les savoirs, les connaissances, les prescriptions ou les contextes).

Ces ressources ne sont pas des données immuables. C'est pourquoi, à notre avis, Barbier (2004, p. 115) qualifie la professionnalisation d'un « *processus de transformation continue de compétences dans les contextes de transformation continue d'activités* ». Il s'agit pour lui également d'une forme de communication grâce à laquelle les communicants évoluent ; le schéma de cette communication serait construit en fonction du profil et du contexte des acteurs concernés. La professionnalisation serait donc une activité mentale et cognitive, comportant un travail de transformation des représentations de son activité professionnelle signifiant aussi un engagement dans une action qui permet la production des savoirs d'action, issus des activités professionnalisantes (Barbier, 2004).

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Coexistence des cultures éducatives-formatives-professionnalisantes

L'analyse des travaux sur lesquels nous nous appuyons nous a incité à supposer que ces processus seraient à l'origine des transformations individuelles et des transitions identitaires qui rejailliraient ensuite sur les organisations, les institutions et les groupes professionnels. Ces évolutions sont situées par Barbier (2005, p. 124) dans « *une perspective de transformation de différentes cultures d'actions éducatives distinguées en fonction de quelques références pivots : représentations de l'espace temps du travail éducatif, transformations identitaires visées, figures emblématiques, publics cibles, rapports avec l'environnement et moteurs de changement* ». Les trois cultures éducatives - à l'origine du développement professionnel des individus - sont selon Barbier (2005) : enseignement, formation et professionnalisation. Elles ne sont pas obligatoirement chronologiques et ne s'excluent pas mutuellement. Au contraire, en fonction des intentions, des contextes et des objectifs éducatifs fixés, elles peuvent coexister en s'entrecroisant, surtout dans une perspective d'éducation et de formation tout au long de la vie, souvent convoquée aujourd'hui par le législateur et les partenaires sociaux de nombreux secteurs professionnels. Dans l'esprit de ce chercheur, aucune des trois cultures éducatives n'est plus avancée qu'une autre et chacune se justifie par les objectifs auxquels elle doit répondre.

Néanmoins, comme le fait remarquer Sorel (2005, p. 160), « *le déplacement d'une culture de l'enseignement à une culture de la formation et d'une culture de la formation à une culture de la professionnalisation oblige les acteurs concernés, dirigeants, responsables de formation ou encore formateurs-moniteurs à un changement de paradigme pour penser l'unité travail-savoirs-formation* ». Mais les processus d'enseignement, de formation et de professionnalisation – au sens qui leur est attribué par Barbier (2005), ainsi que les passages évoqués par Sorel (2005) - ne sont pas que formels, à savoir pensés et organisés dans des cadres et structures dédiés. En effet, ils peuvent également avoir lieu dans des contextes non formels (en dehors des cadres dédiés) et informels (sans aucune intention consciente et pensée au préalable). Par conséquent, le modèle proposé par Barbier (2005) n'est pas étanche et se caractérise par des interactions entre les cultures convoquées. Ainsi, la professionnalisation peut constituer à la fois une synthèse et un prolongement des cultures précédentes.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

1.4.4. Relation capacité-compétence : une clé d'entrée pour comprendre les processus de professionnalisation

À travers nos questionnements, nous nous sommes aperçu que le débat sur la professionnalisation alimentait en parallèle celui sur les capacités professionnelles et sur les compétences. Rope (1996), par exemple, est d'avis que nous assistons actuellement à la prolifération de termes nouveaux et à l'attribution de sens nouveaux à des termes anciens dans ce domaine et que la notion de compétence est utilisée, depuis les années 1990, en parallèle avec des notions telles que savoirs et connaissances dans la sphère éducative, qualification dans la sphère du travail ou encore efficacité et performance professionnelle dans le domaine de gestion des ressources humaines. Ainsi, nos interrogations sur la professionnalisation - avec ses sens et caractéristiques multiples - nous ont emmenées sur le terrain conceptuel de la capacité et de la compétence. Barbier (2005) considère cette dernière comme la référence centrale de la culture de professionnalisation dans la mesure où elle serait dite, représentée ou communiquée. Wittorski et Sorel (2005) lient également la professionnalisation à la compétence, en l'interprétant en tant que rencontre entre la capacité et l'activité, articulant l'individu, la situation et l'environnement.

Le Boterf (2006, p. 13) la perçoit en tant que « *construction, résultat et combinaison entre plusieurs ressources liées aussi bien à la personne qu'à son environnement* ». Cet auteur voit les compétences moins techniques et relevant davantage du relationnel consistant à compléter la maîtrise de la compétence technique par la capacité à faire preuve de responsabilité, d'autonomie, de capacités relationnelles et de créativité. Être compétent, selon Le Boterf (2006, p. 99), c'est « *savoir combiner des ressources et les mobiliser dans un contexte* ». Le fait de posséder les ressources n'est pas une garantie de pouvoir être compétent ou de pouvoir agir avec compétence, car il faut aussi être capable de les combiner et de les mettre en œuvre dans un contexte ou une situation. Ainsi, le concept de capacité nous paraît à la base de celui de compétence et c'est donc ce premier que nous privilégions en cherchant à comprendre la professionnalisation des directeurs de CFA-BTP.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Capacités-compétences managériales : combinées pour être mises en œuvre

Concernant les directeurs de CFA-BTP en tant que manageurs amenés à sentir l'environnement, à comprendre les contextes, ainsi qu'à faire des choix en concevant et en pilotant des actions, tout en assumant les conséquences qui en découlent, les processus d'émergence et de raffermissement des capacités transformables en compétences sont souvent imprévisibles et étroitement liés au contexte relationnel dans lequel lesdits directeurs agissent. Sorel (2005) propose de distinguer les *compétences intrapersonnelles* (ce que la personne sait et est capable de faire seule dans un contexte donné) et les *compétences interpersonnelles* (ce que la personne sait et est capable de faire grâce à une collaboration avec les autres) où « *la capacité est un potentiel de compétences et, réciproquement, la compétence est l'exercice de la capacité* » (Sorel, 2005, p. 189) et nous ne souhaitons pas au cours de notre recherche disjoindre les deux notions, car nous considérons qu'elles sont en interaction, notamment à travers des situations de travail et des constructions d'expérience. En effet, nous pensons que les deux contiennent des composantes cognitives, affectives et émotionnelles, sociales, culturelles et praxéologiques qui affectent leurs postures et attitudes professionnelles.

L'observation du réseau des CFA coordonné par le CCCA-BTP nous autorisent à faire le constat que le directeur qui sait combiner ses capacités en les adaptant aux situations professionnels - dont il comprendra et conscientisera les tenants et les aboutissants au préalable - sera considéré comme plus compétent que celui qui combinera ses capacités d'une façon moins fine et avec moins de paramètres. Ce constat, que nous retrouvons également dans des recherches de Sorel (2005) et de Le Boterf (2006), fait penser que la compétence est complexe et pluridimensionnelle et, contrairement à la capacité exigée pour un poste ou une mission donnés, plus difficile à calibrer de part sa dimension à la fois *relationnelle* et *combinatoire*. Selon Le Boterf (2006), la capacité à combiner les ressources que cet auteur classe en *internes* (principalement aptitudes et connaissances) et *externes* (provenant de l'environnement et des autres acteurs) augmente avec l'expérience professionnelle du sujet et constitue ainsi une donnée dynamique et évolutive, hautement individuelle et cumulative, basée sur des apprentissages successifs et complémentaires.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Au-delà de toute la maîtrise de la technicité cognitive, un manageur compétent, doté d'un certain niveau de responsabilité et d'autonomie, doit, selon Le Boterf (2006, p. 21) « *voir, prévoir et anticiper* », aussi bien dans les situations *« à risque* » ou « *incertaines* » que dans les situations dites « *normales* » ou « *routinières* ». Mais ces capacités ne s'inventent pas et ne s'apprennent pas pour être appliquées dans toutes les situations, ce qui a été également souligné à plusieurs reprises par les directeurs que nous avons interrogés, car les situations managériales ne sont pas que routinières et appellent à ce titre à une constante vigilance et flexibilité. Selon les recherches menées par Le Boterf (2006), les organisations sont de plus en plus nombreuses à demander aux manageurs la capacité et la volonté de coopérer au lieu de veiller à appliquer les prescriptions venues d'un niveau supérieur, ce qui implique la nécessité de prendre des initiatives et des décisions où le manageur doit être en mesure de combiner ses ressources internes et externes. Selon (Morin, 2005 p. 48[9]), une telle combinaison permet une « *création nouvelle et complexe qui émerge des interactions où chacun de ces éléments se modifie en fonction de caractéristiques de ceux auxquels il s'associe »*. Cette combinatoire n'est pas pour nous un état, mais un processus basé sur la transformation des liens qui existent entre les différentes ressources, les acteurs qui les activent et les actions que ces acteurs conduisent en coopération avec les différents niveaux organisationnels.

Pour Le Boterf (2006) n'est pas que le processus individuel pour plusieurs raisons : chaque acteur doit mobiliser et combiner non seulement ses propres ressources, mais également celles de l'environnement et des autres acteurs. Il doit également composer avec des situations professionnelles qui sont également des faits sociaux et, de ce fait, il doit prendre en compte les interprétations et les expériences accumulées collectivement qui font partie de la culture de l'organisation et ne peuvent pas être négligées, même si elles ne sont pas totalement partagées par l'acteur en question. Dans un tel contexte, Le Boterf (2006) attire l'attention sur l'existence d'un curseur concernant les exigences professionnelles qui influencent la complexité des processus de combinaison des capacités au service de la compétence professionnelle. L'acteur doit s'assurer de la disponibilité des ressources, mais la disponibilité à elle seule ne suffit pas pour qu'elles soient mobilisées.

[9] Rappelons que pour Morin (2005, p. 48), la complexité est « *un phénomène quantitatif, l'extrême quantité d'interactions et d'interférences entre un très grand nombre d'unités* ». D'après ce chercheur, tout système auto-organisateur (vivant), même le plus simple, combine un très grand nombre d'unités et d'interactions qui « *défient nos possibilités de calcul* » et qui comprennent « *des incertitudes, des indéterminations et des phénomènes aléatoires* ».

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Le manageur, agissant en acteur capable doit être en mesure d'activer des liens qui les relient et les transforment, en faisant appel à son esprit qui pourra le conduire vers des solutions nouvelles ou renouvelées où il saura faire même sans avoir su faire auparavant. En suivant ce raisonnement, proposé par Le Boterf (2006), nous déduisons que le manageur, plus que n'importe quel autre acteur, doit souvent lui-même savoir non seulement quoi, où et comment faire, mais aussi quand le faire, pour éviter l'effet inverse de celui qui est escompté. Par ailleurs, il nous semble important que le manageur soit capable de sentir le caractère dynamique des situations professionnelles, en mouvement temporel et spatial, dimensionnées par une multitude d'indices objectifs et subjectifs à identifier, à comprendre et à combiner, cette dynamique étant pour lui une base pour qu'il construise son propre processus de professionnalisation, soit intentionnellement, soit non intentionnellement, ce qui nous ramène sur le champ de la complexité

Clénet (2005, p. 2) considère que « *la compétence est indissociable de la complexité* » et que celle-ci lui offre du terrain pour se manifester et évoluer. La complexité est également dans le regard que le sujet-acteur porte sur les autres acteurs, les situations et les activités qu'il vit. Ainsi, elle n'est pas qu'objective, mais plutôt porteuse de subjectivité. En effet, selon Clénet (2005b), *la compétence se manifeste dans son environnement complexe à travers des actions singulières produites par l'acteur en situations de vraie grandeur qui comprennent non seulement des actions de production, mais également des réflexivités inscrites dans une dimension temporaire dont les effets ne sont pas que programmatiques et techniciens, débouchant sur des productions immédiates*. Ainsi, Clénet (2005, p. 4) met en garde contre les conceptions trop simplistes et peu dynamiques de la compétence, car « *elle ne peut pas être réduite à une simple efficacité ou efficience dans une situation de travail donnée* », étant donné que « *la compétence est l'aboutissement et la manifestation d'un processus de transformation des connaissances et des capacités des sujets, ancrées dans des dimensions temporelles et spatiales complexes et en même temps circonscrites* ». Pour cet auteur, la compétence ne peut pas être déconnectée ni des capacités ni des situations de travail.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

1.4.5. Interactions entre les productions et les apprentissages à travers les actions situées

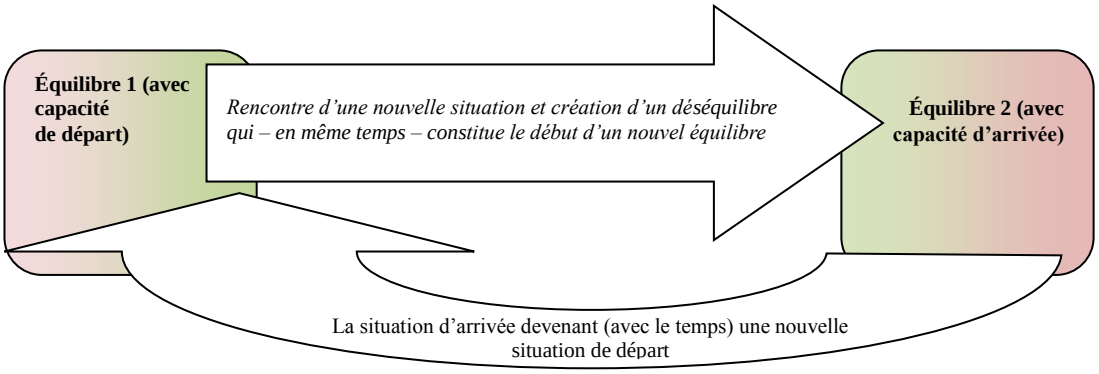
D'après les auteurs qui ont travaillé sur la continuité et la simultanéité entre les productions et les apprentissages issus des situations professionnelles comme Bourgeois et Durand (2012), Pastré (2011) ou Vergnaud (1996), il serait artificiel, voire impossible de séparer les productions (résultats pour les autres) des constructions professionnelles (pour soi-même en termes de développement de ses capacités professionnelles). En effet, il s'agit des processus entrecroisés et en spirale qui permettraient aux individus d'abord et aux organisations ensuite de monter en puissance en s'appuyant sur des interactions entre l'exigence de résultats et la capacité (individuelle et collective) à y arriver avec efficacité et efficience. Pour comprendre comment s'articulent production et apprentissages au cours des actions qu'entreprennent les acteurs, nous nous sommes appuyé, entre autres, sur la théorie de la conceptualisation dans l'action, issue des travaux de Piaget et reprise par Vergnaud (1996). Piaget (1974) avait avancé l'hypothèse que l'activité humaine, composée de productions et d'apprentissages, pourrait être représentée sous forme de schèmes constitués d'une alternance entre les compréhensions de situations par le sujet-acteur et les adaptations successives de celui-ci à ces situations au cours des productions et des apprentissages plus ou moins simultanés (théorie d'adaptation, en tant que partie intégrante de la théorie de conceptualisation dans l'action). Le schème – plus un mouvement d'ensemble qu'une structure - constituerait d'après Piaget (1974) une clé de compréhension de l'évolution de la qualité de l'action, celle-ci étant aussi bien une production et un apprentissage.

Chez cet auteur, le concept de schème d'action (ou de schème d'agir) rejoint celui de l'organisation de l'activité : le sujet entreprend une activité d'une façon relativement maladroite et plutôt exploratoire au début et ensuite, grâce à une conjugaison entre ses éléments naturels (aptitudes) et ses processus d'apprentissage (théorique et expérientiel) l'action évolue et finit par épouser sa bonne forme, en partie grâce au recours au côté instinctif des sujets en situation de production. Pastré (2011, p. 161) y ajoute que « le schème est à l'action ce que le concept est à la cognition, c'est-à-dire l'élément de base, constitutif de l'action, et qui en permet l'analyse ».

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Pour Piaget (1974), apprendre et évoluer c'est renouveler constamment les schèmes d'action que le sujet-acteur met en place au cours des successions entre équilibres et déséquilibres. Ce mouvement peut être représenté de la façon suivante :



Dans un tel contexte, la rencontre d'une nouvelle situation conduit le sujet-acteur (qui peut être aussi bien individuel que collectif) à un déséquilibre du schème d'action que le sujet-acteur a appliqué à la situation ancienne. En passant par assimilation, accommodation et enfin adaptation, il a créé un nouveau schème d'action qui l'a conduit à un nouvel équilibre. Ce nouvel équilibre sera de nouveau détruit, d'après Piaget (1974) avec l'arrivée d'une nouvelle situation qui constituera, une fois de plus, une occasion de modifier ses capacités professionnelles à travers des apprentissages nouveaux.

Le concept de schème, avec l'indissociabilité des productions et des apprentissages, devient également l'élément central du cadre théorique des travaux sur la didactique professionnelle conduits, entre autres, par Vergnaud (1996) et ensuite par Pastré (2011). Pour ces auteurs, le concept de schème permet de tenir compte des deux caractéristiques de l'action : à la fois une composante pérenne (ou invariance ancrée dans la régularité) et une composante changeante (adaptabilité). L'action devrait être souplement organisée comme le préconise Vergnaud (1996), à savoir avoir en même temps un noyau invariant et une transformation. Par ailleurs, le concept de schème constitue une façon de comprendre la capacité du sujet-acteur à s'adapter à un nombre de plus en plus élevé de situations, elles-mêmes de plus en plus complexes, génératrices de nouvelles actions de travail et apprenantes. Mais pour pouvoir s'adapter, Pastré (2011) et Vergnaud (1996) attirent l'attention sur la nécessité de disposer d'un socle de référence constitué de repères identifiables et d'une organisation par rapport à laquelle il est possible de se positionner, en adoptant un attitude qui dépendra d'une multitude d'indicateurs et de critères aussi bien objectifs que subjectifs.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Nous mettons cette question d'adaptation du sujet en rapport avec la temporalité qui caractérise les situations. Rastier (1994) considère que la situation ne se réduit pas aux seules circonstances spatiales et temporelles de l'accomplissement de l'action. Pour ce chercheur, elle a une existence propre marquée par un début, un milieu et une fin et c'est pour cette raison qu'elle devrait être pilotée par un socle. D'après cet auteur, il est difficile de prévoir le développement et le dénouement d'une situation, car ils seront à la fois une somme et une fonction des péripéties, des contingences et des initiatives qui, combinées ensemble, seront susceptibles de donner des configurations et une totalité complexe porteuses d'une nouvelle unité, d'une nouvelle identité et d'un sens transformé. Nous en déduisons que l'acteur compétent devra être capable de dénouer cette nouvelle complexité, de l'analyser et de construire un sens pour lui-même et souvent pour ceux qui constituent ses équipes.

De son côté, Quéré (1997) pense que la cessation d'une situation, ou encore le moment de passage d'une situation à une autre sont dépendants de multiples interactions qui ont lieu à différents niveaux, chacun d'entre eux se caractérisant par ses complexités. Et nous sommes d'avis que ce sont tous ces mouvements et transformations qui devraient être pilotés par les institutions et les organisations. C'est leur caractère temporaire et imprévisible qui fait que les situations professionnelles seraient des sources de nouvelles capacités pour les acteurs qui y sont impliqués, comme le soutiennent des chercheurs tels que Pastré (2011), Sorel (2005) ou encore Clénet (2007). Selon Barbier (2004, 2011), le sujet-acteur étant impliqué dans une relation réciproque avec l'action située, apprend donc à connaître, à interpréter et à intégrer la topographie de la situation, avec des instruments et des stratégies qui lui sont propres. Cet auteur y voit l'origine des savoirs particuliers, issus de telles actions se caractérisant par un degré d'orientation, d'organisation, de structuration et, enfin, de formalisation. Le degré d'orientation, première étape de l'analyse de l'action, constitue une des notions fondamentales pour Pastré (2011) et Vergnaud (1996) dans leurs travaux sur la didactique professionnelle. Quéré (1997, p. 11) y accorde également de l'importance, en déclarant que « *celui qui est désorienté ne peut pas organiser son expérience parce qu'il n'est pas en mesure de structurer son action ancrée dans une ou plusieurs situations* ».

Pour Barbier (2011), l'acte de travail se manifestant à travers des actions plus ou moins orientées devient l'acte de formation dans la mesure où il s'accompagne d'une activité d'analyse, d'étude et de recherche sur lui-même. En poursuivant cette pensée, les activités

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

citées ici conduiraient donc à la construction des savoirs issus des activités de production qui les précèdent, en passant d'abord par la construction ou la transformation des capacités professionnelles susceptibles de se manifester sous forme de nouvelles compétences. Barbier (2004, 2011) les désigne en tant que *savoirs cachés*, savoirs d'expérience, savoirs informels ou même habilités, chacun de ces termes ayant trait à des transformations du réel, donc *savoirs d'action* que le sujet-acteur construit, détient et active en fonction de ses objectifs et de ses motivations, soit sur sa propre initiative, soit dans le cadre d'une prescription qui viserait une transformation du réel dans le cadre d'un contrat professionnel ou social. Champy-Remoussenard (2014) cherche à donner un statut à des aspects dissimulés, mal accessibles et cachés du travail, repérés par exemple dans des dimensions relationnelles au sein des pratiques managériales, assimilés davantage à des « *dons et qualités innées plutôt qu'à des compétences susceptibles d'être intentionnellement construites* » (op. cité, p. 46). Ceci conduit à considérer la professionnalisation comme un processus vivant et imprévisible où s'entrecroisent le formel (intentionnel organisé), l'informel (l'intentionnel non organisé) et le non-formel (non intentionnel[10]) au cours des interactions entre les différents niveaux et dimensions d'ordre institutionnel, organisationnel et individuel.

Nous ne cherchons pas les sources de professionnalisation des directeurs de CFA-BTP dans les processus abstraits ou se déroulant uniquement dans la tête des sujets-acteurs. Au contraire, notre intérêt se porte sur les interactions du sujet avec son environnement et avec ses contextes professionnels qui sont, d'après notre propre expérience professionnelle, à la fois de nature technique (en lien avec ce que le directeur sait faire objectivement) et socio-psychologique (en lien avec la façon dont le directeur est avec les autres pour faire ce qu'il sait faire objectivement). Par ailleurs, D. Durand (2012) nous a facilité la compréhension de comment l'apprentissage-processus de transformation professionnelle n'est pas que le processus cognitif et comment il doit également être analysé non seulement en tant que pensée réflexive, mais également en tant qu'émotion, corps et action. Nous faisons par ailleurs un lien entre la dimension non cognitive des apprentissages et de potentielles transformations identitaires, en présupposant que des attachements issus des processus de travail émergent davantage des valeurs subjectivement accordées par les individus à leurs propres réalisations que des affirmations institutionnelles d'une appartenance collective à un secteur professionnel ou à une mission assignée.

[10] Les trois notions proposées par le CEDEFOP et reprises dans les différents textes officiels de la Commission européenne, relatifs à l'éducation et à la formation tout au long de la vie.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

1.4.6. Les transformations identitaires en tant que produits de médiation et de socialisation

Wittorski (2008) exprime l'avis que la professionnalisation peut être également considérée comme une démarche d'affirmation de soi à travers des interactions avec l'environnement, les contextes et les situations professionnelles qui conduiraient à une dynamique de construction identitaire des individus, des groupes sociaux et des organisations, souvent à travers les stratégies pour la reconnaissance de leur identité basée - d'après Dubar (1991) - sur des appartenances reconnues. Clot (1999) affirme également que les processus de professionnalisation visent des apprentissages qui transforment les individus, les groupes professionnels et les organisations. Ce chercheur, en définissant la professionnalisation en tant que mobilisation subjective des genèses et des rencontres d'activités, la positionne en tant qu'histoire des transformations et des motivations où l'individu explore une mise en forme de soi avant toute transformation organisationnelle et sociétale.

Dubar (1991), Sainsaulieu (1987) et Wittorski (1997) situent les processus de transformation identitaire dans un champ de la socialisation, dans le sens où ils constitueraient une forme de compromis négocié entre le sujet-acteur et l'organisation. L'évolution identitaire serait ancrée pour ces chercheurs dans un champ d'investissement composé de pratiques et de situations de travail où interviennent, à la fois, des normes de comportement rationnel et des valeurs plus subjectives. L'identité professionnelle serait donc un produit des processus de négociation entre acteurs individuels et collectifs à propos du travail à réaliser. Les transitions identitaires seraient donc en lien avec ce que Luckmann (cité par Dubar, 1991) définit comme *socialisation secondaire et continue*, issue de différentes expériences de vie basées sur le développement du langage et des relations affectives, où se greffent progressivement des vécus professionnels.

Pour Wittorski (1997, p. 158), le concept d'identité socioprofessionnelle renvoie en effet à la socialisation secondaire qui serait en même temps une « *transaction biographique* », basée sur des trajectoires personnelles vues en tant que successions de constructions, de ruptures et de reconstructions. D'après ce chercheur, il s'agit en même temps d'une « *transaction relationnelle* » visant à se faire légitimer par des organisations et institutions. Les transactions enclenchées par les différents acteurs - qu'elles soient de nature biographique ou relationnelle

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

- constituent, d'après Dubar (1992, p. 523) « *des configurations socialement pertinentes et subjectivement significatives de nouvelles catégorisations indigènes permettant aux individus de se définir eux-mêmes et d'identifier autrui lorsque les catégories officielles deviennent problématiques* » pour aboutir à ce que nous interprétons comme des repères d'identification non figés.

Cette idée rejoint celle de certains constructivistes et socioconstructivistes dont certains soutiennent, comme Lave et Wenger (1993), que la construction du soi professionnel résulterait des processus partagés où l'agent, l'activité et le mode opératoire se constituent réciproquement grâce aux transformations de chaque composante de ce triangle interactif basé sur des interdépendances à la fois d'ordre objectif et de désordre subjectif. Dans l'approche constructiviste, la professionnalisation est indissociable de l'émergence et du raffermissement des capacités individuelles et collectives en tant que constructions successives des savoirs, surtout grâce au développement des pratiques réflexives de plus en plus libres et de plus en plus inventives, comme le démontre Schön (1994), pour construire son identité professionnelle. Cet auteur considère que ce sont avant tout les acteurs individuels qui construisent le sens de leur activité professionnelle, à travers des activités réflexives et des actions de production, en relation aussi bien avec ce qu'ils sont déjà professionnellement et avec des collectifs de travail.

Évolution des formes identitaires à travers les processus de professionnalisation basés sur les activités

Les transformations identitaires des individus participant à des processus simultanés de production et de développement professionnel conduiraient alors, selon Dubar (1992), aux évolutions identitaires des entreprises, des réseaux institutionnels et organisationnels, ainsi qu'à celles des groupes professionnels. Cet auteur met l'accent sur les continuités et les ruptures qui conduisent à ces transformations et distingue trois formes identitaires collectives issues des transitions identitaires individuelles à travers le travail :

- identité d'entreprise, qui entre en interrelation avec celle de l'acteur individuel,

- identité de réseau (organisationnel ou institutionnel), qui possède une identité propre et celle-ci entre en relation avec celle d'entreprise et celle d'individu,

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

- identité catégorielle, pouvant être assimilée à une identité de groupe qui entre en interactions avec celle des individus appartenant à ces groupes.

Nous avons retenu cette catégorisation surtout pour mieux comprendre les identités professionnelles collectives à partir des identités professionnelles individuelles. Ces identités collectives seraient le fruit d'un compromis entre les différentes prescriptions et aspirations (Bernoux, 2005) dans le cadre des collaborations sociales et dans la mesure où celles-ci facilitent la compréhension des contextes et des négociations se greffant sur les mécanismes d'apprendre et, ensuite, sur le développement professionnel susceptibles de conduire à des transitions, voir transformations identitaires.

Dans notre analyse des processus (éventuels) de transition identitaire des directeurs de CFA-BTP, nous avons décidé de commencer par l'analyse des idées du constructivisme social qui remontent à Vygotsky (1978) et au concept de zone proximale de développement où les personnes sont capables de faire plus grâce au guidage externe que ce qu'elles pourraient faire seules. Nous cherchions des formes de restitution par des individus à des collectifs de ce que nous appelons des bénéfices que ces mêmes individus ont obtenu des mêmes collectifs, dans la mesure où, comme le soutient Cobb (1994), l'esprit d'apprendre, de se développer professionnellement et de se percevoir autrement est situé simultanément dans la tête de l'individu-acteur et dans l'action sociale entreprise collectivement, les deux étant indispensables à l'enclenchement des processus en question. Cette dialectique est approfondie par Salomon et Perkins (1998) qui considèrent que la participation aux apprentissages et l'acquisition des capacités qui en découle sont des processus qui ne peuvent se réaliser que s'il y a présence et synérgie des impulsions individuelles et sociales.

Salomon et Perkins (1998) manifestent également leur attachement à la notion d'entité sociale apprenante correspondant à une équipe liée par des objectifs particuliers, composée de plusieurs individus, mais pas obligatoirement à un groupe entier socialement et professionnellement représentatif. Ces entités sociales apprenantes peuvent avoir, d'après ces auteurs, des objectifs de développement professionnel et identitaire différents de ceux du groupe auquel elles appartiennent et auquel elles continuent à s'identifier. Ceci renvoie également sur les travaux de Leclerc (2012) et de Savoie-Zajc (2000) sur les communautés apprenantes, construites sur des principes similaires et favorisant des formes de

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

développement des capacités professionnelles, auto-créées par les sujets qui y participent.

Processus de transitions-transformations identitaires à travers le travail et la construction de l'expérience

Wittorski (2007, p. 153) considère qu'à travers ses caractéristiques la professionnalisation-intention et la professionnalisation-processus peuvent être considérées en tant que « *négociations et dynamiques identitaires* », ou encore en tant que « *jeux stratégiques et dynamiques entre les affects et les représentations du sujet quant à sa place (actuelle et future) dans un système et quant à la façon dont le sujet est positionné et reconnu par ce système* ». Ce chercheur affirme (op. cité, p. 154) que « *ces jeux se caractérisent par la mise en place d'une stratégie de reconnaissance du soi professionnel du sujet-acteur par l'environnement* » et que de part ces jeux, « *les processus de professionnalisation sont porteurs de tensions identitaires* ». Kaddouri (2005, p. 109) s'intéresse aussi à ces tensions dans ses travaux et les décrit en tant « *qu'écarts entre identité pour soi et identité pour autrui* » ou encore en tant « *qu'identité héritée et identité visée* ». Cette tension viendrait, d'après Kaddouri (op. cité, p. 111), de « *l'interdépendance socio-affective de l'individu avec l'environnement* ».

Les écarts identitaires évoqués ici résulteraient de la pluralité des figures professionnelles qui sollicitent l'affiliation du sujet-acteur tiraillé par des forces et des influences opposées qui ferait que « *l'identité professionnelle n'est pas une donnée figée et ne peut être examinée que dans son évolution dans la mesure où elle n'est pas qu'un état mais également un devenir* » (Kaddouri, 2005, p. 148). Un tel avis constitue un prolongement des travaux des auteurs tels que Maec (1996) qui considère que la construction identitaire n'est pas tant une simple somme des expériences personnelles, professionnelles et sociales, mais plutôt un résultat des remaniements et des tentatives d'intégration de ces expériences dans la construction de soi, à l'origine de ce que Kaddouri (2008) qualifie de *potentiel énergétique du sujet*. Ce chercheur distingue deux directions dans les dynamiques identitaires, celles-ci rejoignant d'ailleurs l'analyse de Salomon et de Perkins (1998) quant à l'indissociabilité des impulsions individuelles d'une part, et sociales d'autre part, dans les processus de professionnalisation :

- dans le sens descendant (dans le cadre du processus de professionnalisation prescrit ou orienté par l'institution ou par l'organisation) : politiques et dispositifs qui visent la

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

transformation des personnes-sujets, tant au niveau professionnel (travailleur capable) que social (citoyen conscient),

- dans le sens ascendant (dans le cadre du processus de professionnalisation auto-référée) : engagement dans ces dispositifs des acteurs concernés (producteurs et en même temps apprenants dont les identités professionnelles évoluent sous l'influence de leur implication dans les processus de production aussi bien pour autrui que pour soi).

La question identitaire peut être, bien entendu, abordée soit en tant que préoccupation individuelle (comment le sujet-acteur construit son identité professionnelle), soit en tant que préoccupation collective (comment se constituent et évoluent les groupes professionnels). Dans cette recherche, nous privilégions la première dimension dans la mesure où elle apparaît plus en relation avec le développement des capacités professionnelles qui constitue pour nous la préoccupation centrale dans la compréhension des processus de professionnalisation des directeurs de CFA-BTP. Par ailleurs, nous considérons qu'il est artificiel de séparer les deux dimensions, dans la mesure où l'identité collective n'est pas une création autonome, mais constitue une expression identitaire commune des sujets individuels. La différence entre les deux demeure pour nous dans le fait que l'identité collective serait davantage une intention sociale[11], tandis que l'identité individuelle relèverait plutôt de l'intime du sujet-acteur.

Conclusion partielle

Concepts principaux et concepts secondaires pour interpréter et comprendre les processus de professionnalisation des directeurs de CFA-BTP

Pour cette recherche, nous considérons comme concepts principaux tous ceux qui contribuent à comprendre la professionnalisation en tant que processus et reliance (Clénet et Poisson, 2005) où il y a situation, activité et connaissance, à savoir un triangle en transformation ancré dans un environnement, lui-même en évolution quasi permanente. Les termes tels qu'évolution, transformation et transition nous renvoient vers les temporalités sans lesquelles saisir la professionnalisation - que nous comprenons avant tout comme un processus de transformation capacitaire du sujet-acteur - nous paraît difficile, voire impossible. Ainsi, nous

[11] Wittorski (2008, p. 198) attire notre attention sur le fait que le concept d'identité collective (résultant de la catégorisation sociale) avec celui d'identité sociale (qui viendrait d'une histoire de la société résultant de l'idéologie globale de cette société) ne devraient pas être confondus, même si les deux sont interdépendants.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

nous retrouvons dans le complexus de la professionnalisation, relevant des sciences de la complexité (Morin, 2005) et qui exprime l'idée de reliances et d'entrecroisements. Nous avons donc choisi de ne pas nous attacher à un concept ou à une théorie sans prendre en compte leur contexte qui, en plus, n'est pas figé, mais évoluant dans et avec le temps.

En pensant à la professionnalisation, nous pensons d'abord au sujet-acteur qui constitue selon nous son concept central, dans la mesure où nous privilégions dans cette recherche l'approche de la professionnalisation correspondant à une intention et à un processus qui relie les personnes et les situations de travail, ces dernières étant à considérer comme des sources de production et de construction personnelle. C'est donc le sujet-acteur qui anime le triangle situation-activité-connaissance évoqué ci-dessus et qui orchestre le développement de ses capacités professionnelles, au cœur de la professionnalisation dans sa dimension aussi bien individuelle que collective. Placer le sujet-acteur au cœur de la professionnalisation signifie prendre en compte d'abord les ressources internes à la personne (ses aptitudes) avant de se pencher sur ses connaissances (transmises et adoptées). Mais les ressources internes et les connaissances retenues sont en perpétuelle évolution. Par conséquent, un autre concept à prendre en compte en analysant les processus de professionnalisation est celui de temporalités.

Pour comprendre la professionnalisation, nous plaçons en deuxième position l'expérience vécue du sujet acteur comme sa principale source dans le contexte des directeurs de CFA-BTP, comprise aussi bien en tant qu'espace de construction et espace d'application des capacités professionnelles. L'expérience-processus et l'expérience résultat sont respectivement les opportunités d'apprendre au travail et les opportunités d'améliorer le travail (Bourgeois et M. Durand, 2012), avec des interactions - entre les différents sujets et les différents moyens - qui se créent à cette occasion à travers des confrontations des enjeux pratiques de l'activité. Il existe donc, au moins potentiellement, un lien entre les différentes dimensions de la professionnalisation (développement professionnel, performance des organisations et émergence ou raffermissement des identités professionnelles) et l'expérience vécue par le sujet-acteur dans la mesure où celui-ci lui attribue un sens issu de ses intentions personnelles de produire des effets mesurables de ses actions, en relation avec les moyens dont le temps constitue l'une des composantes principales.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Les temporalités, qui ne peuvent être ni décrétées, ni programmées, ni même bien souvent prévues, rentrent pour nous dans des processus subjectifs qui caractérisent l'activité humaine avec ses dimensions aussi bien déclarées que cachées, qu'elles soient productives ou constructives. Ne pas prendre en compte les temporalités, c'est ne pas être suffisamment dans la complexité des processus tels que la professionnalisation, l'autonomisation des sujets-acteurs (condition de professionnalisation) ne pouvant s'opérer et s'observer que sur des périodes suffisamment longues pour être significatives. Au fur et à mesure de l'avancement de cette recherche, nous avons compris que c'étaient les temporalités qui nous plaçaient dans un mouvement (une situation à relief) et non une position (une situation monodimensionnelle), en nous habituant progressivement à la perturbation (Devereux, 1980) comme moyen de connaissance. En effet, c'est la prise en compte des temporalités qui nous a permis de mieux comprendre les articulations et les interactions entre les parcours professionnels et personnels des directeurs de CFA-BTP, d'une part, et les processus de professionnalisation qui s'appuient sur la façon dont ils sont construits, d'autre part, en relation avec des intentions et des dispositifs aussi bien institutionnels qu'organisationnels.

Le troisième concept fondamental pour comprendre la professionnalisation dans le contexte des directeurs de CFA-BTP est pour nous celui de situation, *trop souvent négligée* (Quéré, 1997), principalement à cause et grâce à des liens que celle-ci entretient avec les modalités concrètes d'effectuer un travail (productif et professionnalisant). La situation comprend les conditions matérielles et sociologiques issues du contexte dans lequel le sujet-acteur entreprend ses actions. Elle constitue également une toile de fond pour tisser des coopérations sociales débouchant sur des productions (principalement pour les autres) et sur des constructions (essentiellement de soi). Comprendre (ou prendre avec soi) la situation, c'est envisager l'organisation et la coordination des activités à but productif et constructif, même si elles ne peuvent jamais être complètement déterminées (programmées) à l'avance. Néanmoins, ne pas négliger la situation en prévoyant une action c'est aboutir à une conception plus cohérente et plus pertinente des gestes et des opérations à entreprendre, facilitant ensuite la compréhension du pourquoi et du comment de ce qu'il y a à faire, en évitant des verbalisations et des explications trop abstraites pour les sujets concernés par ladite action. Enfin, le caractère des situations ne pouvant pas être totalement défini, car elles changent avec le temps d'une façon souvent imprévisible (car elles sont vivantes), celles-ci nous plongent dans la complexité des processus avec lesquels elles entrent en interaction,

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

comme la professionnalisation, à laquelle elles apportent une dimension plus dynamique que l'analyse d'une action qui ne serait pas située.

À côté de ces concepts principaux, nous situons aussi un certain nombre de concepts secondaires, mais objectivement non moins importants qui apportent une valeur éclairante à notre recherche, tels que capacité (pour nous une combinaison entre les aptitudes [innées] et les connaissances [assimilées]), propre à la personne, compétence (une capacité située et mise en œuvre) et expertise (résultat d'une expérience professionnelle vécue et capitalisée, en même temps source essentielle de notoriété professionnelle du sujet capable). Toutefois, nous nous servirons surtout de ces concepts plus que nous ne les développerons, surtout dans le but de mieux comprendre et interpréter les concepts principaux qui nous apportent leur valeur éclairante à la compréhension des processus de professionnalisation vécus par les directeurs de CFA-BTP.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

DEUXIÈME PARTIE

EXPLORATION DES ESPACES DE COMPRÉHENSION DE LA PROFESSIONNALISATION DES DIRECTEURS DE CFA-BTP : ENTRE LES ÉVOLUTIONS PRESCRITES ET LES EXPÉRIENCES VÉCUES

Le but de cette partie est d'identifier - à travers les différentes interrogations, explorations, compréhensions, projections et reformulations - les situations et les activités que nous considérerons comme singulières et significatives du point de vue de leur contribution au développement professionnel des directeurs de CFA-BTP. En nous appuyant sur la méthode axiomatico-inductive (Le Moigne, 1987), nous tenterons de démontrer comment l'expérience des directeurs de CFA-BTP, issue de ces situations et activités, aussi bien *parcours* que *capital* professionnels, contribue à leur professionnalisation avec les dimensions telles qu'abordées dans les travaux de Wittorski (2007) sur le développement des capacités professionnelles individuelles, sur leur reconnaissance collective et sur la transition des groupes professionnels de plus en plus affirmé, de Clénet (2011) sur la professionnalisation en tant qu'intention, processus et objectif, et, enfin, de Sorel (2005) sut la professionnalisation des acteurs, des activités, des métiers et des organisations. Il s'agit pour nous d'une professionnalisation pluridimensionnelle à développement et aux objectifs variables, systémique (Durand, 1997, éd. 2011) avec à la base les conceptions d'un sujet actif situé, à savoir non délié de ce qui constitue son environnement et son contexte (Quéré, 1997).

Ainsi, nous continuons à explorer dans cette partie le lien entre l'expérience (vécue et construite, cf. Clénet, 2012b) et la professionnalisation des sujets-acteurs considérés aussi bien individuellement qu'en tant que groupe professionnel. La professionnalisation des organisations n'est pas mise à l'écart, mais elle ne constitue pas une problématique autonome de notre recherche et nous la considérons ici comme émergente de la première. C'est pourquoi nous chercherons à comprendre si et comment les démarches de professionnalisation (toutes

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

dimensions confondues) « *articulent des dynamiques d'individus et des dynamiques sociales* » (Sorel, 2005, p. 115) qu'il s'agisse de groupes professionnels (ici : de directeurs de CFA-BTP) ou d'organisations (ici : associations gestionnaires régionales et CFA-BTP, sans oublier le niveau macro, à savoir le CCCA-BTP). L'analyse de l'activité continue à être pour nous la base pour comprendre les processus de professionnalisation auxquels participent les directeurs de CFA.

Précisons également que le terme « activités professionnalisantes » signifie pour nous une forme d'apprentissage qui s'opère en exerçant des activités de production. Pour mieux comprendre le sens de ce terme, nous nous référons aux travaux de Samurçay et Rabardel (2004) sur la conjonction des activités de production et des apprentissages ou activités de construction, et encore plus particulièrement au constat fait par ces deux chercheurs, repris et développé par d'autres par la suite, qu'en transformant le réel (production vers l'extérieur), le travailleur se transforme lui-même (construction de soi). C'est pourquoi nous avons choisi de démontrer comment des expériences professionnelles des directeurs de CFA sont également professionnalisantes et à quelles conditions. Précisions que nous analyserons dans cette partie surtout les situations de travail des directeurs de CFA-BTP que nous considérons, en nous basant sur les résultats de nos entretiens préalables, comme potentiellement professionnalisantes. Pastré (2011) pourrait les définir comme « *apprentissages incidents* ». En outre, elles sont désignées sous le terme « *d'apprentissages informels* » selon la terminologie européenne dont l'usage est préconisé par le CEDEFOP, à savoir ceux qui ne sont pas intentionnels. Pastré distingue en effet les « *apprentissages incidents* » évoqués ci-dessus des *apprentissages institués*, à savoir ceux qui « *comportent un dispositif* » (op. cité, p. 256 et suivantes). Dans notre recherche, nous avons choisi de nous focaliser sur les premiers, à savoirs sur ceux qui n'ont pas de visée professionnalisante exprimée en tant qu'intention formalisée sous forme d'un contrat ou d'un projet de développement des capacités professionnelles que nous qualifierions de conscient.

Cheminement dans la recherche au cours de la deuxième partie

Nous avons commencé par analyser le cadre institutionnel prescrit à partir des textes de base qui décrivent l'intention des partenaires sociaux du secteur du BTP d'organiser le système de pilotage de l'apprentissage du BTP, tels qu'accords nationaux relatifs à la mise en œuvre de la formation professionnelle tout au long de la vie (2004), à l'apprentissage et au CCCA-BTP

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

(2006). Pour procéder à cette analyse, nous nous sommes appuyé, entre autres, sur les travaux de Dubet (2002) sur les programmes institutionnels et les activités institutionnellement prescrites, de Loureau (1970) sur les interventions institutionnelles, ainsi que sur les travaux de Douglas (2000) sur le raisonnement institutionnel. Nous avons placé cette analyse dans le cadre de l'approche systémique en nous inspirant des travaux de Durand, D. (1997) et de Von Bertalanffy (1973), afin de percevoir les intentions institutionnelles comme un point de départ pour la construction d'un système-ensemble d'unités en interrelations mutuelles, un tout organisé, relié et en interaction constante avec l'environnement.

Nous nous sommes ensuite intéressé aux interactions entre les prescriptions (niveau macro) et leurs perceptions par les directeurs de CFA-BTP (niveau micro) dans un contexte et un espace-temps où il y avait une forte émergence du niveau méso (régional), naturellement entre les deux précédents et qui prenait progressivement sa place, d'une part, dans l'interprétation de la prescription institutionnelle et, d'autre part, en tant qu'organisme gestionnaire des CFA au niveau régional, dans l'organisation du travail de ces CFA. C'est principalement à ce stade que nous avons cherché un appui théorique pour saisir les processus de changement, en nous intéressant aux travaux, entre autres, de Bernoux (2004), de Le Boterf (2002) et de Collerette (2013). En effet, ces travaux nous ont été utiles pour mieux comprendre les tensions et les interactions entre les trois niveaux évoqués dans le contexte de l'émergence du niveau méso pour la gestion de l'apprentissage du BTP, telles que nous les avons identifiées au cours de l'analyse de notre corpus empirique.

Nous avons considéré ces deux phases (analyse de la prescription institutionnelle et de leur compréhension), comme un questionnement certes long, mais à notre avis indispensable pour aborder le corps de la recherche entreprise, à savoir la détection, la compréhension et l'interprétation de la valeur professionnalisante des situations vécues par les directeurs de CFA-BTP, ainsi que des actions de production ancrées dans ces situations (Quéré, 1997). Nous nous sommes donc intéressé, avant tout, aux projets réalisés sous la conduite des directeurs dans leurs CFA, en tant qu'expériences à construire et à vivre, en exploitant au maximum les traces recueilles lors des entretiens et les récits réflexifs produits par les nouveaux directeurs pour identifier, questionner, comprendre et identifier les situations professionnelles potentiellement professionnalisantes, avec les différentes dimensions de la professionnalisation, telles qu'abordées principalement dans les travaux de Wittorski (2007) et de Sorel (2005), sans pour autant négliger l'apport des chercheurs tels que Maubant (2013) et

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

M. Durand (2013) sur les situations apprenantes au travail. C'est au cours de cette phase de la recherche que nous avons situé la professionnalisation dans les temporalités longues, en nous inspirant des travaux de Roquet (2010), dans un espace élargi où il y a aussi bien du cognitif, mais également de l'affectif à l'origine du flou (Clénet, 2014) et du travail caché (Champy-Remoussenard, 2014) dans l'activité productive du sujet-acteur, le plus souvent en relation avec ses objectifs de construction et de développement personnel (Samurçay et Rabardel, 2004) dont l'expression – comme nous avons pu nous en rendre compte - n'est pas toujours ni claire ni consciente.

C'est dans cette troisième phase que nous étions le plus pleinement dans la recherche qualitative à caractère dominant axiomatico-inductif (cf. chapitre 1.3.3), où « *comprendre, c'est réaliser* » (Le Moigne, 1987). En effet, nos modes de construction de la connaissance ont été davantage projectifs et systémiques que hypothético-déductifs. Ainsi, nous nous avons construit un modèle de recherche nous conduisant vers la compréhension du faire des directeurs de CFA à travers l'analyse des traces recueilles pour identifier les pratiques empiriques de ceux-ci du point de vue de leur apport potentiel à leur professionnalisation en tant que leur propre développement professionnel, contribution à la performance de leur organisation (association gestionnaire, CFA) et, enfin, raffermissement du groupe professionnel auquel ils peuvent éventuellement s'identifier.

2.1. La prescription et les intentions institutionnelles pour orienter les transformations des situations et des activités professionnelles dans les CFA-BTP

Le CCCA-BTP, tributaire des décisions politiques et économiques ancrées dans un environnement multidimensionnel, ainsi que soumis à un contrôle social de part les caractéristiques de ses actions, est une institution certes appartenant à un système, voire à plusieurs systèmes (Lourau, 1970), mais dotée en même temps des finalités et d'un fonctionnement légitimés par les partenaires sociaux du secteur qui lui ont confié le pilotage opérationnel de l'apprentissage du BTP en France. Cette légitimation fait que le CCCA-BTP est doté des pouvoirs de décisions qui ne sont pas une simple fonction de ses capacités financières, mais découlent aussi des implications des professionnels dans la vie du réseau des CFA-BTP de part des construits singuliers que sont les différents accords nationaux des

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

partenaires sociaux du secteur et qui conditionnent les finalités et le fonctionnement de ce réseau. Ainsi, nous affirmons, en tant que praticien en poste au CCCA-BTP, que la signification des prescriptions émises par cette institution en direction des associations gestionnaires et des CFA-BTP ne relève pas que de leur caractère formel, à savoir contractuel et conventionnel, mais également d'une dimension affective et identitaire, comprenant - pour beaucoup d'acteurs impliqués - un sentiment d'appartenance à une même famille professionnelle. Par conséquent, la prescription venant du CCCA-BTP n'est pas perçue par la majorité des acteurs auxquels elle s'adresse comme un simple ordonnancement venant d'un organisme décisionnaire neutre doté d'un pouvoir politique et financier, mais aussi comme un véhicule d'une identité professionnelle propre à l'apprentissage du BTP, construite depuis plus de soixante-dix ans.

2.1.1. La prescription issue des accords des partenaires sociaux et traduite en plans de développement pour le système piloté par le CCCA-BTP

Les plus importants accords des partenaires sociaux qui orientent les activités des CFA-BTP aujourd'hui sont l'Accord national du 13 juillet 2004 relatif à la mise en œuvre de la formation professionnelle tout au long de la vie dans les entreprises du BTP et l'Accord national du 6 septembre 2006 relatif à l'apprentissage et au CCCA-BTP. Ces deux accords constituent le socle prescriptif déterminant les finalités de l'apprentissage du BTP déclinées en objectifs à mettre en œuvre par les différents acteurs situés aux niveaux macro (national), méso (régional) et micro (local). La première étape de la déclinaison des finalités politiques en objectifs opérationnels - qui s'opère au niveau macro - est la conception et la formalisation des plans de développement du CCCA-BTP - issus directement des deux accords précités. L'intention institutionnelle est de faire considérer lesdits plans de développement comme base d'élaboration des projets opérationnels de fonctionnement des associations gestionnaires régionales (niveau méso) et des CFA-BTP (niveau micro). Nous présentons cette prescription – qui devrait constituer également une orientation et une balise pour les directeurs – sous forme d'un schéma à la page suivante.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Accord national du 13 juillet 2004 : les six axes de progrès pour la formation initiale et l'apprentissage dans le BTP

(définis par les partenaires

Axe-finalité 1. Qualité de l'accueil et de l'orientation des jeunes
Permettre aux jeunes de réussir leur formation en évitant des échecs dus à leur engagement mal préparé et en mettant en perspective leur devenir professionnel.

Axe-finalité 2. Qualité de l'accueil et de la formation en entreprise
Créer des bases d'une formation de qualité en entreprise, générer une plus grande implication des chefs d'entreprise et responsabiliser les maîtres d'apprentissage tout en reconnaissant leur fonction.

Axe-finalité 3. Qualité de l'accueil et de la formation en CFA
Renforcer la qualité des enseignements professionnels en rapport ave la reprofessionnalisation des diplômes du BTP, ainsi qu'élever le niveau de professionnalisme des enseignants en lien avec l'entreprise.

Axe-finalité 4. Qualité des examens
Réunir les conditions permettant à des employeurs et des salariés de participer aux épreuves à toutes les phases qui les concernent, ainsi que permettre à la profession de participer à la production des sujets d'épreuves. Accompagner la mise en place du contrôle en cours de formation.

Axe-finalité 5. Qualité de l'accompagnement professionnel en cours d'apprentissage
Créer des conditions supplémentaires de réussite d'une part du contrat d'apprentissage et d'autre part de l'entrée des jeunes dans le BTP.

Axe-finalité 6. Qualité de l'intégration professionnelle
Encourager les jeunes formés à rester dans le BTP en créant des points d'orientation et d'appui identifiés.

Accord national du 6 septembre 2006 relatif à l'apprentissage et au CCCA-BTP

(signé par les partenaires sociaux)

Confirmation de la mission du CCCA-BTP en tant qu'organisme paritaire et national qui « met en œuvre la politique professionnelle définie par les partenaires sociaux dans le domaine de l'apprentissage et de l'accompagnement des jeunes ».
Remplacement des organismes de gestion départementaux par les « associations régionales gestionnaires des CFA paritaires ».

5e plan de développement du CCCA-BTP 2011-2015

A. Valoriser l'apprentissage BTP et promouvoir le réseau des CFA-BTP

- Promouvoir la politique professionnelle de l'apprentissage BTP
- Valoriser la contribution qualitative et financière de la profession
- Assurer la promotion des métiers et de l'apprentissage BTP
- Développer la notoriété du réseau de l'apprentissage BTP et des CFA

B. Assurer la cohérence territoriale de l'offre de formation

- Identifier les besoins de main-d'œuvre qualifiée des entreprises
- Répondre aux besoins en main-d'œuvre qualifiée des entreprises pour garantir l'insertion professionnelle des apprentis
- Poursuivre le développement de l'apprentissage des travaux publics
- Promouvoir l'intégration des femmes dans le BTP
- Assurer la qualification professionnelle et l'accès à un diplôme pour tous les apprentis du BTP
- Diversifier la formation au CFA

C. Garantir la qualité de la formation alternée et de l'accompagnement éducatif des apprentis du BTP

- Renforcer l'information et la contribution à l'orientation des jeunes
- Développer les relations entreprises / CFA
- Poursuivre l'effort permanent d'adaptation des organisations et des pratiques pédagogiques
- Sensibiliser au développement durable et intégrer les exigences de la performance énergétique dans les formations aux métiers du BTP
- Renforcer la prévention des risques professionnels
- Assurer le développement personnel et l'accompagnement éducatif
- Valoriser l'engagement des personnels des CFA-BTP et assurer le développement de leurs compétences

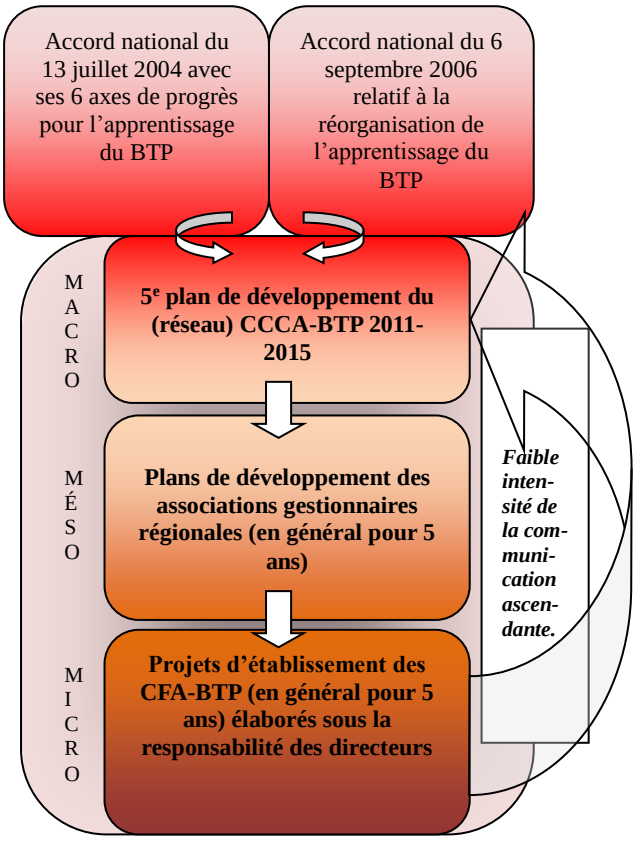
D. Renouveler le pilotage en réseau de l'apprentissage BTP

- Positionner le CCCA-BTP et son réseau de l'apprentissage BTP comme acteurs incontournables, sur le plan national et régional, de la formation
- Renforcer la coordination du réseau national
- Développer l'identité et l'appartenance régionale des CFA-BTP au sein d'un réseau national de l'apprentissage BTP
- Organiser et structurer les synergies
- Accompagner les professionnels du BTP dans leurs missions de pilotage de l'apprentissage

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Issu de cette prescription, le 5e plan de développement du CCCA-BTP adopté pour la période 2011-2015 donne des orientations nationales pour la réussite du parcours de formation et l'insertion professionnelle et sociale des jeunes d'une part et la réponse aux besoins de développement de compétences et de main-d'œuvre des entreprises du BTP, à mettre en œuvre par tous les niveaux de pilotage de l'apprentissage du BTP, à savoir par le CCCA-BTP au niveau de la macro-guidance à la fois institutionnelle et opérationnelle, par l'association gestionnaire régionale (niveau méso) chargée de construire son propre plan de développement et également par chaque CFA-BTP (niveau local) où des projets d'établissement issus des plans de développement régionaux devraient être construits sous la responsabilité des directeurs de CFA.



Remarquons d'emblée que nous avons une relative abondance des textes et instructions expliquant aux différents niveaux inférieurs comment procéder pour répondre à la prescription et produire les plans régionaux et les projets locaux, mais nous n'avons pas trouvé de traces formalisées reflétant la remontée des observations sur la pertinence des plans de développement des niveaux supérieurs formulés par les niveaux inférieurs pour les prendre en compte d'une façon construite dans la conception des éditions suivantes aussi bien des plans de développement régionaux que du 6e plan de développement du CCCA-BTP (s'il est envisagé de le concevoir). Nous considérons ainsi qu'en dépit des efforts de l'institution pour améliorer la communication entre les niveaux et à l'intérieur de chacun d'entre eux, entrepris d'une façon relativement soutenue depuis 10 ans et encore accéléré depuis 2 ans (correspondant à l'étape ultime de la mise en œuvre de la régionalisation), le schéma de communication institutionnelle prédominant (dans ce cas précis) est toujours descendant, avec une certaine confiance en force intrinsèque de la prescription pour qu'elle soit appliquée par les sujets-acteurs visés.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Notons toutefois que la prescription nationale ne définit pas la façon dont les activités devraient être organisées dans les CFA-BTP, en estimant qu'il appartient aux secrétaires généraux d'association gestionnaire et aux directeurs de trouver des modes opératoires correspondants, même si les conventions de relation entre le CCCA-BTP et les associations régionales gestionnaires de CFA-BTP contiennent des indications qui peuvent guider les directeurs dans le choix de ces modes et schémas d'organisation.

2.1.2. Les interactions entre les directeurs et l'institution à partir de l'injonction communiquée sous forme d'obligations conventionnelles

Ces conventions stipulent notamment que chaque CFA-BTP élabore un projet d'établissement pluriannuel, à considérer comme la principale expression formalisée des actions à conduire, en lien avec le plan de développement de l'association. L'institution, même si elle n'intervient pas dans la façon dont le directeur organise les activités du CFA qu'il manage, impose toutefois le respect d'un certain nombre de règles issues de différents accords professionnels dont l'application est conventionnellement obligatoire, concernant principalement :

- l'organisation de la formation dans les CFA-BTP : l'institution souhaite que les directeurs tiennent compte des orientations et prescriptions pédagogiques et éducatives définies par le CCCA-BTP en application de la convention-cadre de coopération conclue avec le ministère de l'Éducation nationale, portant sur l'orientation et de l'accueil au CFA, la formation en entreprise et au CFA, la certification, l'accompagnement éducatif et social et l'intégration dans l'emploi de tous les apprentis (cf. exemples de conventions de relation signées par le CCCA-BTP avec des associations gestionnaires en 2013 et plus particulièrement le *Cahier des charges relatif à la qualité de la formation,* rédigé par la direction de la formation du CCCA-BTP la même année),

- la gestion des ressources humaines : l'institution exige que les directeurs appliquent « *sans pouvoir y déroger* » les accords nationaux paritaires relatifs à la gestion des personnels des associations gestionnaires de CFA-BTP et aux conditions de travail (signés par le CCCA-BTP et les organisations syndicales), ainsi que respecter les décisions prises au niveau national concernant le recrutement, le développement professionnel des salariés et la mobilité géographique,

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

- la gestion des moyens matériels : l'institution souhaite imposer que les directeurs respectent un certain nombre de normes d'implantation et d'utilisation des moyens matériels, relevant aussi bien de l'investissement que du fonctionnement courant, communiqués par le CCCA-BTP (principalement le *Guide de programmation et de conception des CFA* ainsi que des *listes types d'équipements*, publiées par la direction des investissements du CCCA-BTP).

Par ailleurs, la prescription institutionnelle nationale impose aussi bien aux associations gestionnaires qu'aux directions de CFA des procédures - intentionnées comme contrôle - qui nécessitent la production de bilans formalisés constituant, d'une part, une forme de compte rendu d'utilisation des moyens en relation avec la réalisation des engagements pris et, d'autre part, une manière de communiquer avec l'institution. Le tableau ci-dessous précise quels documents les directeurs de CFA doivent rédiger et transmettre au CCCA-BTP d'une façon périodique et prévue d'avance (cette liste n'est pas exhaustive dans la mesure où les directeurs peuvent également être sollicités pour d'autres comptes rendus ou enquêtes qualitatives ou statistiques, à caractère non régulier).

Documents	*Direction / Service du CCCA-BTP concerné*
Procès-verbaux des conseils de perfectionnement des CFA-BTP	Conseil formation réseau
Rapports annuels de fonctionnement des CFA-BTP	Direction de la formation
Enquêtes annuelles « statistiques »	Direction des études
Enquêtes « formation »	Direction de la formation
Plans de formation annuels (initiaux, ajustés et définitifs)	Service professionnalisation des personnels de CFA-BTP

Ce tableau montre que c'est la direction de la formation du CCCA-BTP et les services qui en dépendent qui sont les principaux destinataires des productions conventionnellement obligatoires que les directeurs de CFA doivent envoyer à l'institution. Nous pourrions en déduire que cette direction est le principal interlocuteur desdits directeurs au sein de l'institution. Cela correspondrait aussi au fait que le CCCA-BTP positionne les directeurs davantage dans le champ des responsabilités pédagogiques que dans tous les autres champs.

Néanmoins, en passant en revue les résultats de nos entretiens, nous n'avons pas trouvé de traces suffisamment pertinentes qui prouveraient que les directeurs considèrent la direction de la formation comme leur interlocuteur privilégié. Dans les discours des directeurs, nous avons

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

trouvé davantage de traces où les relations avec la direction de la formation du CCCA-BTP sont décrites davantage comme une obligation contractuelle (exemples des propos d'un directeur interrogé en région PACA : *« Nous devons envoyer à la direction de la formation… »* ou *« La direction de la formation réclame… »*) qu'une relation spontanément recherchée. En effet, même si ces dernières situations ne sont pas à exclure, leur nombre semble diminuer avec le temps (*« Avant, je sollicitais la direction de la formation plus souvent, par exemple pour l'interprétation d'un certains nombre de normes pédagogiques, tandis que maintenant j'ai plutôt tendance à chercher des solutions plutôt seul… »*, constatait le directeur d'un CFA de taille moyenne en Ile-de-France). Nous sentons ici que les directeurs manifestent une tendance à vouloir s'éloigner progressivement du modèle institutionnel imposé et que les injonctions fortes que nous avons citées plus haut ne peuvent avoir qu'une valeur relative aussi bien pour l'application de la règle de fonctionnement que pour l'émergence des qualités attendues des directeurs. Cette recherche nous aide à comprendre sous quelles conditions la prescription devient un instrument sur lequel les directeurs de CFA s'appuient pour mettre en œuvre leurs propres actions.

- **Interactions en transformation entre l'institution et les directeurs de CFA-BTP**

Pour tenter de comprendre comment évolue la perception des interactions entre le CCCA-BTP et les directeurs de CFA par ces derniers sur les trois dernières années marquées par des changements tels que l'avènement du niveau régional ayant une identité de plus en plus affirmée, nous avons commencé par extraire, à partir des transcriptions des entretiens, les témoignages relatifs à cette question que nous citons ici d'une manière relativement exhaustive.

Directeur 1, entretien 2010 11 04, région Languedoc-Roussillon
« Le CCCA-BTP, y compris la direction de la formation, est un gardien du cadre, une dimension formelle, une initiative organisée. En même temps, l'institution ne semble pas vouloir apprendre beaucoup des directeurs. Elle est toutefois utile, car elle apporte des réponses contextualisées, contrairement aux intervenants externes. »

Directeur 2, entretien 2010 11 05, région Languedoc-Roussillon
« Le CCCA-BTP, y compris la direction de la formation, est avant tout dans la prescription ou dans la communication descendante, malgré le souci des formes. Cela laisse peu de temps pour approfondir les relations, même si elles sont utiles du point de vue de la connaissance de la norme pédagogique. »

Directeur 3, entretien 2010 11 08, région Nord-Pas-de-Calais
« Les relations avec le CCCA-BTP sont orientées davantage sur le présent que sur les stratégies. Au lieu de nous faire réfléchir, on nous pousse plutôt à travailler dans l'urgence. »

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Directeur 4, entretien 2010 11 10, région Haute-Normandie
« Les interactions avec le CCCA-BTP sont utiles et nécessaires, sans le CCCA-BTP et surtout sans la direction de la formation le réseau n'existerait pas, mais – ce qui peut paraître contradictoire – elles sont souvent ressenties d'abord comme des contraintes. Le directeur doit apprendre à maîtriser ces contraintes pour comprendre comment elles peuvent lui être utiles. Par ailleurs, la grande utilité de la direction de la formation, c'est sa capacité à organiser des rencontres informelles entre les directeurs, cela contribue à constituer et à maintenir l'esprit de groupe, voire de camaraderie avec certains directeurs. »

Directeur 5, entretien 2011 01 21, région Haute-Normandie
« Le CCCA-BTP apporte des séminaires professionnels pour les formateurs et les journées techniques pour les directeurs, cela constitue des leviers pour les projets. Mais cela est bien ponctuel, tandis que nous aurions besoin d'un suivi plus régulier de nos actions. L'accompagnement proposé par le CCCA-BTP n'est pas ciblé, il reste général et davantage institutionnel qu'expert. Par ailleurs, le CCCA-BTP contribue peu à la mutualisation des expériences, des méthodes et des outils pédagogiques. »

Directeur 6, entretien 2011 03 01, région PACA
« Le CCCA-BTP est surtout perçu comme une instance de contrôle (c'est en tout cas ce qui me vient à l'esprit en premier), il suffit de regarder le ton des communications institutionnelles. Les directeurs, quand ils sont sollicités par l'institution, c'est davantage pour justifier comment ils font que pour expliquer ce qu'ils font. Je n'ai pas l'impression que la direction de la formation veut considérer les directeurs comme des concepteurs potentiels. La perception de l'intention du CCCA-BTP que j'ai est l'impression que l'institution nous voie avant tout comme des exécutants. »

Directeur 7, entretien 2011 03 15 (1), région PACA
« Le CCCA-BTP ne donne pas l'impression d'avoir une stratégie claire par rapport à ce qu'il souhaite impulser exactement. Il reste sur les grands axes, tandis que nous souhaiterions plus de vision opérationnelle à long terme, communiquée plus sereinement. »

Directeur 8, entretien 2011 03 15 (2), région PACA
*« La perception globale du CCCA-BTP et de sa direction de la formation est positive. Toutefois, se limiter à son rôle de gardien de la prescription n'est pas suffisant et peut éloigner les CFA du 'siège' (*rires traduisant à notre avis de l'affection vis-à-vis du CCCA-BTP…*). Cela reste un gros mécanisme où il y a aussi de l'inertie, où les innovations prennent beaucoup de temps, où on n'accompagne pas suffisamment nos idées originales, souvent sous prétexte que nous ne sommes pas très originaux (*encore des rires…*). Bref, la réactivité du CCCA-BTP quant aux projets pédagogiques est à interroger : parfois très longue et ensuite la place est prise par d'autres. »*

Directeur 9, entretien 2011 03 16 (1), région PACA
« Les interventions des conseillers en formation du CCCA-BTP sont globalement utiles : parfois ils guident, parfois ils brident, mais au moins le directeur dispose d'un point de repère de plus. Le CCCA-BTP peut renforcer les bons côtés des changements en cours, en favorisant d'une façon pragmatique le travail en commun au niveau régional, par exemple, d'autant plus que les conseillers en formation sont chargés d'une mission 'régionale'. »

Directeur 10, entretien 2011 03 16 (2), région PACA
« Le CCCA-BTP est une machine qui pose des choses, mais qui ne les suit pas assez par la suite. Les directeurs sont vite relativement seuls. Par ailleurs, nous les directeurs devons tous rendre davantage compte à l'institution que participer à des productions communes. »

Directeur 11, entretien 2011 07 01, région PACA
« Le CCCA-BTP ne prend pas toujours la mesure suffisamment complexe des changements en cours. Par rapport à la régionalisation, par exemple, il voit principalement le côté politique, ce qui est normal du point de vue de son positionnement vis-à-vis du conseil d'administration. Mais les directeurs se sentent seuls face au changement : comment se positionner en tant que moteur de changement au quotidien vu la proximité avec le terrain ? Les directeurs ne luttent pas pour le pouvoir dans la nouvelle configuration régionale, mais pour leur nouvelle place. L'action que le CCCA-BTP mène sur le terrain ne les aide pas beaucoup dans ce repositionnement. »

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Directeur 12, entretien 2011 07 25, région Ile-de-France
« Le CCCA-BTP ne peut pas partir du principe que les directeurs sont déjà compétents pour être performants dans la conduite de leurs missions. Les actions d'accompagnement proposées sont plutôt ponctuelles, sans continuité. Le directeur doit se débrouiller seul. Peut-être cela changera avec l'impulsion des pratiques collaboratives régionales plus musclées ».

Directeur 13, entretien 2011 09 30, région Languedoc-Roussillon
« La rencontre avec le CCCA-BTP, c'est une rencontre simultanée avec le formel (prescription) et l'informel (aspect humain). C'est l'alchimie entre les deux qui décide où sa passe et où sa casse. Il n'y a pas de relations entre les institutions et les organisations, il y a des rencontres entre les hommes, c'est tout. L'accompagnement des directeurs ne dépend pas que de la décision institutionnelle ou organisationnelle (il faut encore qu'elle soit appliquée), mais avant tout de la volonté des hommes à être et à construire ensemble. Les institutions oublient trop souvent que les hommes ont des tripes et un pouvoir (caché) d'impulser ou de bloquer. »

Directeur 14, 2013 03 29, région Languedoc-Roussillon
« Il faut leur préciser qu'il n'y a pas pour moi de 'pédagogie CCCA', mais il y a un cadre pédagogique pour les CFA-BTP, à remplir par chaque direction du CFA avec l'accompagnement des services du CCCA-BTP et de l'Éducation nationale. En revanche, il y a le CCCA en tant que ressource et catalyseur potentiel des ressources locales. Mais la richesse du réseau n'est pas suffisamment exploitée. Le côté institutionnel du CCCA prime sur son côté expertise (même si celle-ci est reconnue par les CFA). »

Directeur 15, 2013 04 02, région Haute-Normandie
« Le côté institutionnel est très important. Dans le DAFFA, le CCCA-BTP disparaît un peu dans l'affaire. Et c'est dommage, même si le côté régional est important aussi. »

Directeur 16, 2013 03 30, région Centre
« L'accompagnement garanti par le CCCA-BTP c'est quoi : institutionnel ou expert d'abord ? Par ailleurs, le conseiller en formation : est-il d'abord régional ou disciplinaire ? »

Directeur 17, 2013 04 12, région Haute-Normandie
« Le directeur ne peut plus se cacher derrière l'avis du CCCA-BTP concernant l'avenir professionnel du nouveau formateur. Par ailleurs, le conseiller formation c'est qui et qui représente-t-il : l'institution dans sa dimension formelle et contractuelle ou l'institution dans sa dimension experte ? »

Directeur 18, 2013 06 05, région Centre
« Les regroupements organisés par le CCCA-BTP sont des regroupements de réflexion, d'analyse, de prise de recul, de mise en commun, mais pas des lieux de production. Il y a une hésitation entre le côté politique et le côté expert de l'institution. Les rapports avec l'institution changent : il y a encore trois-quatre ans, les liens étaient d'abord contraints par de multiples obligations tandis que maintenant, avec l'avènement du niveau régional, les rapports sont à réexaminer. N'empêche, le CCCA-BTP est notre organisme de référence et de tutelle, donc beaucoup plus qu'un organisme financeur. Il contribue à notre identité et à notre reconnaissance dans l'environnement. »

Ces témoignages attestent que les directeurs de CFA cités ci-dessus questionnent d'une façon de plus en plus construite le rôle du CCCA-BTP dans le pilotage du système. Les opinions recueillies en 2010 et en 2011 pointent surtout le rôle institutionnel fort du CCCA-BTP en tant qu'émetteur et gardien de la norme à respecter. Ensuite, il ressort progressivement des témoignages des directeurs un désir de plus en plus accentué de vouloir devenir un partenaire expert de l'institution, un sujet capable doté d'une autonomie d'action qui choisit davantage dans la prescription ce qu'il estime nécessaire pour ses productions, sans pour autant écarter l'obligation conventionnelle. Néanmoins, celle-ci est davantage analysée, assimilé et adaptée

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

au contexte singulier que simplement admise pour exécution. C'est pourquoi les directeurs apprennent à questionner le rôle des représentants de l'institution (il est principalement question dans les témoignages cités des conseillers en formation) qui pour certains directeurs cités n'ont pas de posture professionnelle univoque : représentent-ils la prescription dont ils vérifient l'exécution, sont-ils davantage des experts censés accompagner les directeurs dans la mise en œuvre de cette prescription ou encore sont-ils des experts qui les accompagnent dans la réalisation de leurs propres objectifs, même si ceux-ci ne sont pas totalement en relation avec la prescription institutionnelle ?

Nous touchons ici à une question importante concernant à la fois l'identité de l'institution en transformation et à l'autonomisation des sujets capables que sont les directeurs de CFA et qui apprennent à utiliser les éléments situationnels à leurs propres fins, ce qui demande un bon niveau de recul et d'analyse structurée, dans un contexte où aussi bien l'institution que le directeur sont à la recherche d'un nouveau positionnement dans un environnement professionnel qui évolue d'une façon particulièrement significative. En effet, non seulement la régionalisation est une caractéristique du changement en cours, mais, plus globalement, la réflexion actuelle des partenaires sociaux sur les orientations à donner au système de formation professionnelle aux métiers du BTP en France. Les caractéristiques des interactions en transformation entre l'institution et les directeurs de CFA, sans oublier la présence et l'action du niveau régional entre les deux, sont pour nous une expression des aspirations, encore en émergence, en termes de nouveaux rôles dans le système à la fois de l'institution nationale (niveau macro) et des directeurs de CFA (niveau micro).

- **Cadre prescrit pour organiser les activités au CFA-BTP : le projet d'établissement**

La plupart de la dizaine des projets d'établissement pour les CFA (dont l'élaboration est prescrite par le CCCA-BTP) que nous avons analysés dans le cadre de notre recherche s'inspirent du *Cahier des charges relatif à la qualité de la formation* annexé à la convention de relation entre le CCCA-BTP et l'association gestionnaire, lui-même puisant son origine dans les *six axes de progrès* formulés par les partenaires sociaux en 2004. Nous avons vu précédemment que les plans de développement des associations avaient pour l'objet (prescrit) « *d'organiser le développement qualitatif et quantitatif de l'apprentissage pour répondre aux besoins des entreprises du secteur et du renouvellement des salariés du BTP notamment au*

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

regard de la situation économique au plan régional » (extrait d'une convention de relation entre le CCCA-BTP et une association régionale, signée en 2011), tandis que le projet d'établissement, pluriannuel, « *doit permettre le développement des actions (…) en vue de l'amélioration de la qualité de l'accueil, de la formation des jeunes aussi bien en CFA qu'en entreprise, de leur accompagnement éducatif et de leur insertion professionnelle* » (idem) dont l'efficacité est mesurée avec des indicateurs de fonctionnement et de résultats élaborés par l'institution et communiqués aux directions de CFA (voir tableau ci-dessous). Lesdits indicateurs respectent la logique des *six axes de progrès pour la formation initiale et l'apprentissage dans le BTP*, définis par les partenaires sociaux dans l'Accord national du 13 juillet 2004. Nous les citons ici d'une façon exhaustive car ils constituent une expression des critères suivant lesquels il serait possible, au moins selon la prescription nationale, de mesurer la performance des CFA et, par extension, de leurs directeurs.

Axes de progrès (source prescrite des activités au CFA-BTP)	**Indicateurs de suivi** *Source : conventions de relation entre le CCCA-BTP et les association gestionnaires, cahier des charges relatifs à la qualité de la formation (2011)*
Axe 1. Qualité de l'accueil et de l'orientation des jeunes. Permettre aux jeunes de réussir leur formation en évitant des échecs dus à leur engagement mal préparé et en mettant en perspective leur devenir professionnel.	• Pourcentage de jeune s ayant bénéficié d'un entretien ou d'un positionnement préalable. • Évolution des effectifs (filières, niveaux, années de formation, origine scolaire).
Axe 2. Qualité de l'accueil et de la formation en entreprise. Créer des bases d'une formation de qualité en entreprise, générer une plus grande implication des chefs d'entreprise et responsabiliser les maîtres d'apprentissage tout en reconnaissant leur fonction.	• Pourcentage des maîtres d'apprentissage ayant reçu une formation. • Pourcentage des maîtres d'apprentissage titulaires du titre de maître d'apprentissage confirmé et de tuteurs entrés dans l'ordre des tuteurs des travaux publics. • Nombre de maîtres d'apprentissage formés par le CFA ou par d'autres organismes par année scolaire. • Pourcentage de chartes de l'alternance signées par rapport à l'effectif entrant.
Axe 3. Qualité de l'accueil et de la formation en CFA. Renforcer la qualité des enseignements professionnels en rapport ave la reprofessionnalisation des diplômes du BTP, ainsi qu'élever le niveau de professionnalisme des enseignants en lien avec l'entreprise.	• Nombre de visites en entreprise réalisées (par diplôme) par rapport à l'effectif global. • Nombre de certificats « SST – sécurité et santé au travail » délivrés. • Nombre de formateurs ayant bénéficié d'une période d'activité professionnelle en entreprise et durée. • Durées annuelles de formation réalisées au CFA par diplôme. • Pourcentage de stratégies de formation alternée professionnelle ayant intégré le développement durable.
Axe 4. Qualité des examens. Réunir les conditions permettant à des employeurs et des salariés de participer aux épreuves à toutes les phases qui les concernent, ainsi que permettre à la profession de participer à la production des sujets d'épreuves. Accompagner la mise en place du contrôle en cours de formation.	• Pourcentage de diplômes ayant intégré l'éducation au développement durable. • Pourcentage d'apprentis évalués en CCF à tous les examens. • Taux de réussite aux examens.
Axe 5. Qualité de l'accompagnement professionnel en cours d'apprentissage Créer des conditions supplémentaires de réussite d'une part du contrat d'apprentissage et d'autre part de l'entrée des jeunes dans le BTP.	• Nombre de conseils de perfectionnement annuels et présence des représentants des apprentis. • Nombre de bénéficiaires d'actions sociales du BTP (notamment PRO BTP). • Taux d'abandon pendant la formation.
Axe 6. Qualité de l'intégration professionnelle Encourager les jeunes formés à rester dans le BTP en créant des points d'orientation et d'appui identifiés.	• Pourcentage de passeports formation remis aux apprentis sortants. • Enquête annuelle d'insertion concernant les apprentis sortants et les poursuites de formation.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Ces indicateurs constituent l'expression la plus détaillée - dont nous disposons - de la prescription institutionnelle nationale en termes de résultats qualitatifs et quantitatifs attendus des activités des directeurs de CFA-BTP. En même temps, il s'agit pour nous d'une modèle-type de gestion par objectif-programme-contrôle qui ne tient pas compte des objectifs cachés des sujets-acteurs, bien souvent d'ordre plus affectif que cognitif. Werquin (2008) a mis l'accent dans ses travaux sur le caractère limitatif, voire inefficace des objectifs exprimés en chiffres absolus, taux et pourcentages si ceux-ci ne sont pas situés dans un contexte explicatif spécifique à chaque situation vécue par les opérateurs concernés. La conception, la mise en œuvre et la conduite au quotidien de ces plans opérationnels, ou projets d'établissement peuvent devenir pour les directeurs une occasion de développer leurs capacités de management des projets en fonction des choix stratégiques, des priorités et de moyens disponibles au niveau des établissements, à condition toutefois qu'ils soient conçus et utilisés comme une boussole opérationnelle pour réguler les activités du CFA qui tient compte des contextes et des motivations particulières des sujets-acteurs impliqués. Sous cette réserve, les indicateurs cités ci-dessus peuvent devenir un outil de pilotage et en même temps un outil de contrôle, tout en sachant que les directeurs les interpréteront en relation avec l'environnement et les conditions subjectives de réalisation.

- **Conceptions d'organigrammes fonctionnels pour organiser les activités dans les CFA-BTP**

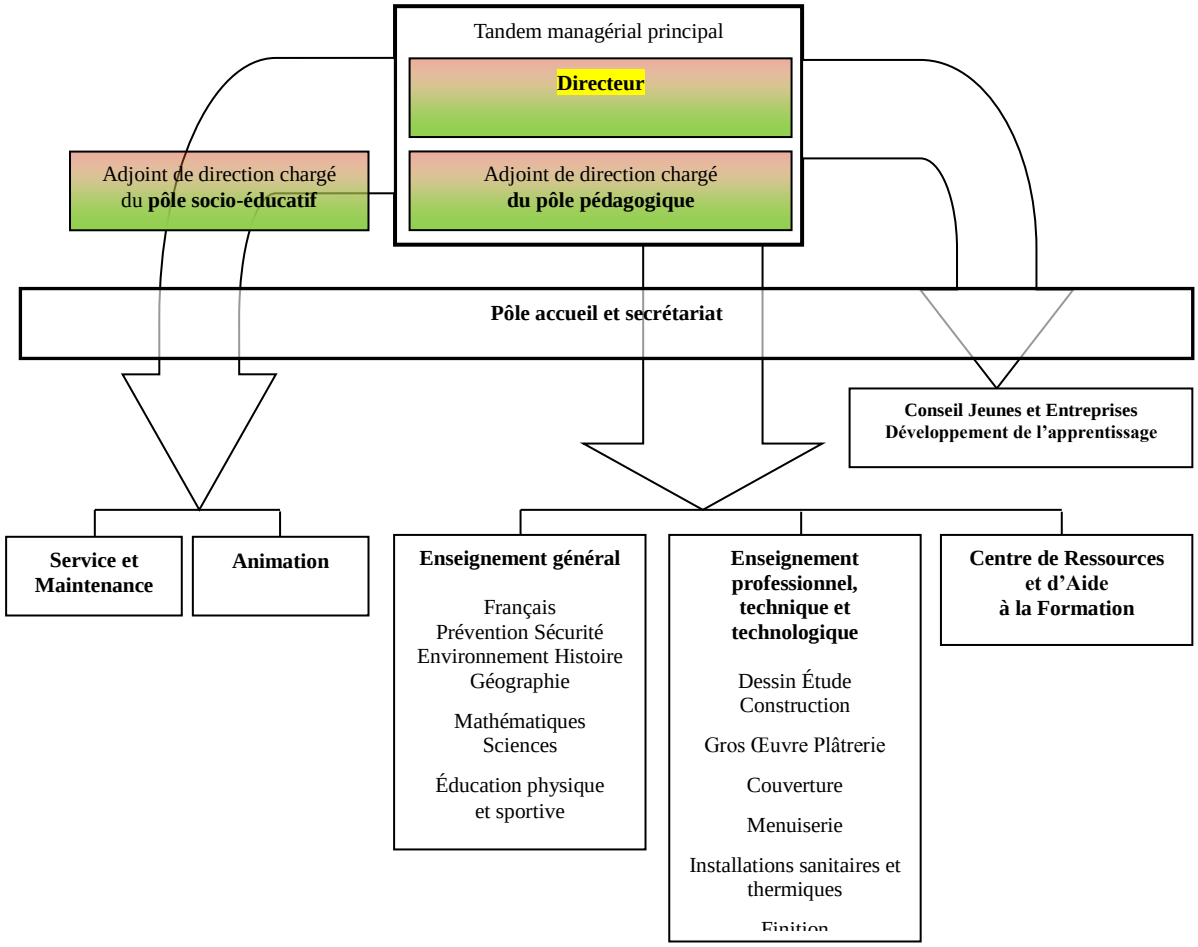
En nous intéressant à l'organisation des activités dans les CFA, nous avons examiné un échantillon d'une vingtaine d'organigrammes provenant d'établissements de tailles différentes. Nous n'avons pas identifié de différence significative des logiques conceptuelles en fonction de ce critère de taille. En revanche, nous avons remarqué que dans les établissements où le directeur construit sa notoriété en lien avec ses capacités de pilotage pédagogique, il aura tendance à proposer au directeur adjoint chargé de la pédagogie une sorte de tandem managérial, englobant l'ensemble des fonctions et des activités du CFA, sauf les activités de représentation extérieure d'ordre institutionnel et la participation à la concertation managériale régionale. Par contre, dans les établissements où le directeur délègue le pilotage pédagogique au directeur chargé de la pédagogie, sauf aspects stratégiques et prescription institutionnelle, la répartition des responsabilités, des fonctions et des activités entre les deux acteurs concernés sera plus nette, avec moins de « *dossiers partagés* » aux dires des directeurs

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

interrogés à ce sujet. Ainsi, dans le premier cas, le directeur aura des relations plus directes avec les formateurs, non seulement hiérarchiques, mais basées aussi sur la réalisation des projets pédagogiques, tandis que dans le deuxième cas le pilotage opérationnel de tels projets, ainsi que la gestion des formateurs au quotidien, sera pratiquement exclusivement du ressort de l'adjoint chargé de la pédagogie. Nous présentons, ci-après, deux situations en question, en nous servant des organigrammes fonctionnels.

Cas A : exemple d'organigramme où le directeur est fortement impliqué dans la gestion pédagogique et constitue un tandem managérial principal avec l'adjoint pédagogique



Dans le cas illustré ci-dessus nous avons identifié un risque d'ambiguïté dans la position de l'adjoint chargé de l'animation socio-éducative au sein de l'équipe de direction de CFA (en charge des activités-support à la formation du jeune, particulièrement importantes dans les CFA où il y également l'internat[12]), résultant du fait que l'adjoint chargé de la pédagogie a

[12] Ces activités ne sont pas à associer uniquement à des occupations ludiques de loisir, car elles doivent contribuer aussi à la réalisation de la mission socio-éducative du CFA en tant que complément de la formation professionnelle à proprement parler. Il s'agit, en effet, des activités-support, censées compléter les activités formatives, qui sont particulièrement importantes dans les CFA où il y a également un internat.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

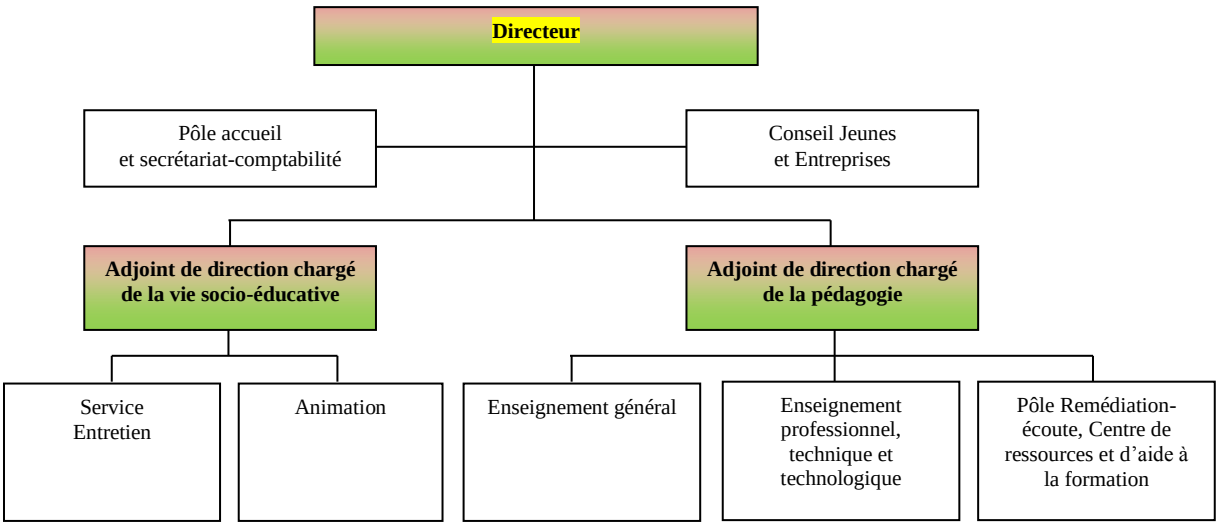
bien souvent - en pratique - un rôle plus ample et considéré comme plus valorisant, car partant du socle directement pédagogique. C'est pourquoi il peut apparaître chez les adjoints chargés du suivi socio-éducatif un sentiment d'infériorité professionnelle par rapport à ceux qui sont chargés de la pédagogie. Nous entrons ainsi dans les capacités des directeurs à manager les subtilités des relations au travail, souvent évoquées par les directeurs interviewés comme essentielles pour préserver la paix sociale et pour alimenter la motivation pour et dans les projets, tout en valorisant les différentes catégories de personnels qui représentent les trois pôles : pédagogique, socio-éducatif et accueil-administratif, en jouant sur le caractère indispensable de chacun de ces pôles. Leclerc (2012, p. 85) - qui analyse également ce phénomène - considère qu'il s'agit de la capacité du directeur à instaurer des pratiques de collaboration qui conduisent à des responsabilisations et à des autonomies de chacun des groupes professionnels présents dans l'établissement à l'égard des bénéficiaires de leurs actions (dans notre cas majoritairement des apprentis).

Cette chercheuse québécoise met en effet l'accent sur l'importance de la culture de collaboration dans les situations de travail qui émerge moins des instructions-injonctions que des valeurs partagées, de l'engagement, des relations interpersonnelles positives et de l'esprit de partage. C'est pourquoi le directeur devra être vigilant à bien positionner chacun des adjoints au sein des responsabilités à partager, tout en sachant que ce sont ces adjoints qui seront les principaux vecteurs de motivation et de communication vers d'autres membres de l'équipe. Mais l'organigramme ci-dessus, qui reflète selon nous un certain style de management des ressources humaines n'est pas le seul qui existe dans les CFA-BTP. Nos investigations montrent qu'il n'est pas non plus majoritaire. En effet, la plupart des organigrammes que nous avons identifiés peuvent être présentés sous forme d'un schéma qui suit.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Cas B : exemple d'organigramme où le directeur délègue à l'adjoint pédagogique la gestion pédagogique opérationnelle du CFA



L'institution ne précise pas quel schéma de fonctionnement elle préconise et elle laisse ainsi la décision aux équipes de direction d'impulser ceux qui leur paraissent les mieux adaptés aux situations, tout en sachant qu'aucun « *schéma vivant* » (au sens employé par Morin, 2005) ne correspondra exactement aux schémas théoriques présentés ci-dessus. En effet, au cours des entretiens, les directeurs nous faisaient remarquer que les organigrammes n'étaient pas neutres en termes de conséquences sur les équipes et que leur conception devrait être conduite avec les plus grands soins, afin d'éviter des ambiguïtés potentielles quant au positionnement des adjoints par rapport à leurs équipes qui peuvent être plus ou moins conséquentes en fonction de la partie des responsabilités (pédagogiques ou d'animation) que le directeur souhaite assumer directement.

Professionnalisation à travers le choix des options opérationnelles traduits en modèles de fonctionnement

En effet, ni l'institution nationale, ni l'association gestionnaire régionale ne peuvent imposer au directeur un modèle de fonctionnement qui ne serait pas le sien, à savoir pensé et vécu par celui-ci, en fonction des critères aussi bien externes (missions et activités contractuelles à mettre en œuvre) qu'internes (sa propre vision de la mission et des priorités, des activités et de l'organisation à mettre en place). Ainsi, nous pensons que la production d'un organigramme peut être considérée comme une activité professionnalisante aussi bien pour le directeur lui-même que pour l'ensemble de l'équipe de direction, car il y est question non seulement de

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

tracer un schéma pour le fonctionnement de l'établissement, mais surtout de détecter les ambiguïtés et les incohérences concernant les champs de responsabilités des sujets-acteurs concernés. De ce point de vue, le travail sur l'organigramme peut être considéré comme une action qui contribue à clarifier le management des ressources humaines et la gestion des moyens que le directeur souhaite pour l'établissement qu'il dirige. Par ailleurs, les intitulés utilisés dans l'organigramme positionnent à la fois les personnes, les fonctions et les activités les unes par rapport aux autres et donnent des orientations à des interactivités entre les différents sujets-acteurs.

Selon bon nombre de directeurs interrogés, le travail préalable à l'élaboration des organigrammes, à savoir celui qui permet de clarifier les responsabilités de chacun et les liens hiérarchiques au sein de l'établissement, est le plus difficile et fait appel à des capacités du directeur à analyser, en préliminaire, les différentes perceptions que ses collaborateurs ont de leurs missions, activités et rôles dans la structure, afin d'aboutir, ensuite à des consensus acceptables et installés dans la durée. En effet, dans leurs témoignages, plusieurs directeurs ont attiré notre attention sur l'importance d'être capable de détecter les perceptions de ses collaborateurs et de les prendre en compte pour proposer des modes de fonctionnement qui seront compris et acceptés. Être capable de décrire les différentes perceptions du fonctionnement souhaité pour l'établissement par les différents sujets-acteurs et de les comprendre, y compris celles qui ne sont pas partagées par le directeur, apparaît à travers les traces que nous avons analysées comme un préalable à tout travail à entreprendre par le directeur, en commun avec l'équipe de direction, sur l'organigramme, à proposer et à argumenter aussi bien auprès de l'association gestionnaire qu'auprès du personnel de CFA.

En interprétant les traces recueillies sur les projets d'établissement, nous nous rendons compte qu'il y est question non seulement de déterminer les missions, les activités et les responsabilités, mais également les positionner les unes par rapport aux autres, en prenant en considération des postures professionnelles, des ambitions et des capacités de ses collaborateurs. Ainsi, nous arrivons à la conclusion que le travail - à partir de la prescription institutionnelle - sur le projet d'établissement, exige en parallèle celui sur l'organisation de la structure et plus particulièrement celui sur le positionnement des collaborateurs dans cette structure. Les organigrammes que nous avons pu analyser portent également des empreintes des directeurs dans la mesure où ils reflètent aussi leurs propres intérêts, préférences et positionnements par rapport à des problématiques telles que la pédagogie, le management des

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

formateurs ou le projet socio-éducatif global du CFA.

Nous avons relevé au cours de nos entretiens que la plupart des directeurs positionnaient la qualité pédagogique des formations dispensées au centre de leurs préoccupations, mais ne souhaitaient pas, en même temps, privilégier l'adjoint pédagogique dans l'organigramme du CFA par rapport aux autres membres de l'équipes de direction, même si celui-ci est reconnu de fait, dans la plupart des CFA que nous connaissons, comme le numéro 2 de l'établissement. Nous avons ainsi identifié un paradoxe entre le rôle de fait de l'adjoint pédagogique dans la structure et sa position dans l'organigramme de la plupart de celles-ci, dont les directeurs interviewés sont conscients, comme en témoignent les trois exemples qui suivent.

> **Directeur 1, 2011 09 30, région Languedoc-Roussillon**
> *« Nier que la pédagogie est au centre de nos activités est une erreur grave et une fuite devant nos responsabilités. En même temps, aussi bien l'adjoint pédagogique et l'adjoint socio-éducatif sont des adjoints de direction et il m'appartient de les valoriser de la même façon, en les associant tous les deux aux prises de décision les plus importantes pour l'établissement. »*
>
> **Directeur 2, 2011 07 25, région Ile-de-France**
> *« La pédagogie est la plus importante, mais elle ne peut pas, à elle seule, conduire le jeune vers l'insertion socioprofessionnelle. C'est pourquoi je refuse un organigramme où l'adjoint pédagogique aurait une position plus forte que l'adjoint socio-éducatif. »*
>
> **Directeur 3, 2011 03 15, région PACA**
> *« L'équipe de direction, c'est l'ensemble des responsables des pôles. Ils sont tous importants et indispensables, même si tout naturellement l'adjoint pédagogique aura un rôle plus stratégique. Il est important aussi bien de formaliser le cadre structurel et hiérarchique pour la régulation des projets que de formaliser la validation des résultats avec l'ensemble de l'équipe de direction, en y invitant éventuellement d'autres collaborateurs, pour garantir la transparence et l'égalité de traitement des adjoints. Les deux préparent des rapports moraux car l'écriture est, comme je le pense, le meilleur moyen de lier le formel et l'informel au travail. »*

Il s'agit pour nous d'un paradoxe apparent dans la mesure où le concept de pédagogie dans les CFA évolue : dans l'intention institutionnelle il prend de plus en plus la dimension d'un projet socio-éducatif à dimension plus transversale, non limitée à une relation apprenant-formateur. Dans les CFA, les situations varient en fonction de la manière dont cette prescription est interprétée. Si, en effet, le directeur prend l'option que les deux adjoints contribuent à importance égale à la réalisation d'un projet socio-éducatif global qui n'est pas que pédagogique dans le sens restreint du terme (à savoir limité à la construction d'une situation apprenante entre le formateur statutaire et le formé), le fait de positionner les deux adjoints au même niveau dans l'organigramme ne constituera pas un paradoxe. Le directeur, en travaillant sur les organigrammes, apprend donc à être plus au clair quant à ses choix pédagogiques et managériaux, soit en positionnant d'emblée l'adjoint chargé de la pédagogie comme un

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

premier adjoint de fait (cas A) et en argumentant ce choix, soit en proposant un organigramme plus égalitaire du point de vue hiérarchique (cas B). Pour éviter les tensions négatives entre les différents pôles pouvant résulter d'un positionnement à priori plus valorisant de l'adjoint pédagogique dans la hiérarchie, certains directeurs interrogés ont déclaré que la conduite des projets transversaux où l'adjoint chargé de l'animation socio-éducative a un rôle prépondérant, en tant que pilote de projet qui pratique le management d'équipe hors hiérarchie, s'avère être une méthode fédératrice aussi bien motivante que valorisante pour celui-ci.

2.1.3. Les projets d'établissement et l'opportunité d'appréhender la globalité

Nous analysons, dans cette partie, un échantillon d'une dizaine des projets d'établissement de CFA-BTP du point de vue de leur potentielle valeur professionnalisante pour les directeurs, tant au niveau de la conception que de la mise en œuvre et de l'évaluation des actions dont ils sont censés être porteurs. Par ailleurs, étant donné qu'ils représentent un ensemble à priori articulé d'actions, nous présupposons qu'ils donnent l'opportunité d'observer la globalité, composée certes d'éléments, mais pas une simple somme de ces éléments (Von Bertalanffy, 1973). En outre, nous formulons l'hypothèse que les projets d'établissement offrent, de part leurs caractéristiques globalisantes, la possibilité d'observer la complexité de l'organisation *des activités*, que nous comprenons ici, en nous inspirant des travaux de D. Durand (1979, p. 10) en tant « *qu'agencement de relations entre composants et entre individus qui produit une nouvelle unité possédant des qualités que n'ont pas ses composants* ». Ainsi, les projets d'établissement constituent pour nous des exemples potentiels complexes de professionnalisation où les individus apprennent à faire face à des incertitudes et à des aléas propres à l'évolution de l'environnement et des contextes, à comprendre des liaisons qui caractérisent les différents éléments qui composent ladite globalité, à se positionner entre le déterminisme et le hasard dans leurs réalisations ou encore à créer des ordres et à assumer des désordres dont certains de ces projets peuvent être l'origine.

Le point de départ pour la conception et la préparation des projets d'établissement est bien souvent la prescription institutionnelle nationale, assortie dans certaines régions d'orientations issues des contrats-qualité signés avec des conseils régionaux. Nous avons pu également observer que dans certaines régions les associations gestionnaires incitaient les directions de CFA a mettre en œuvre de tels projets, afin de donner une dimension opérationnelle aux

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

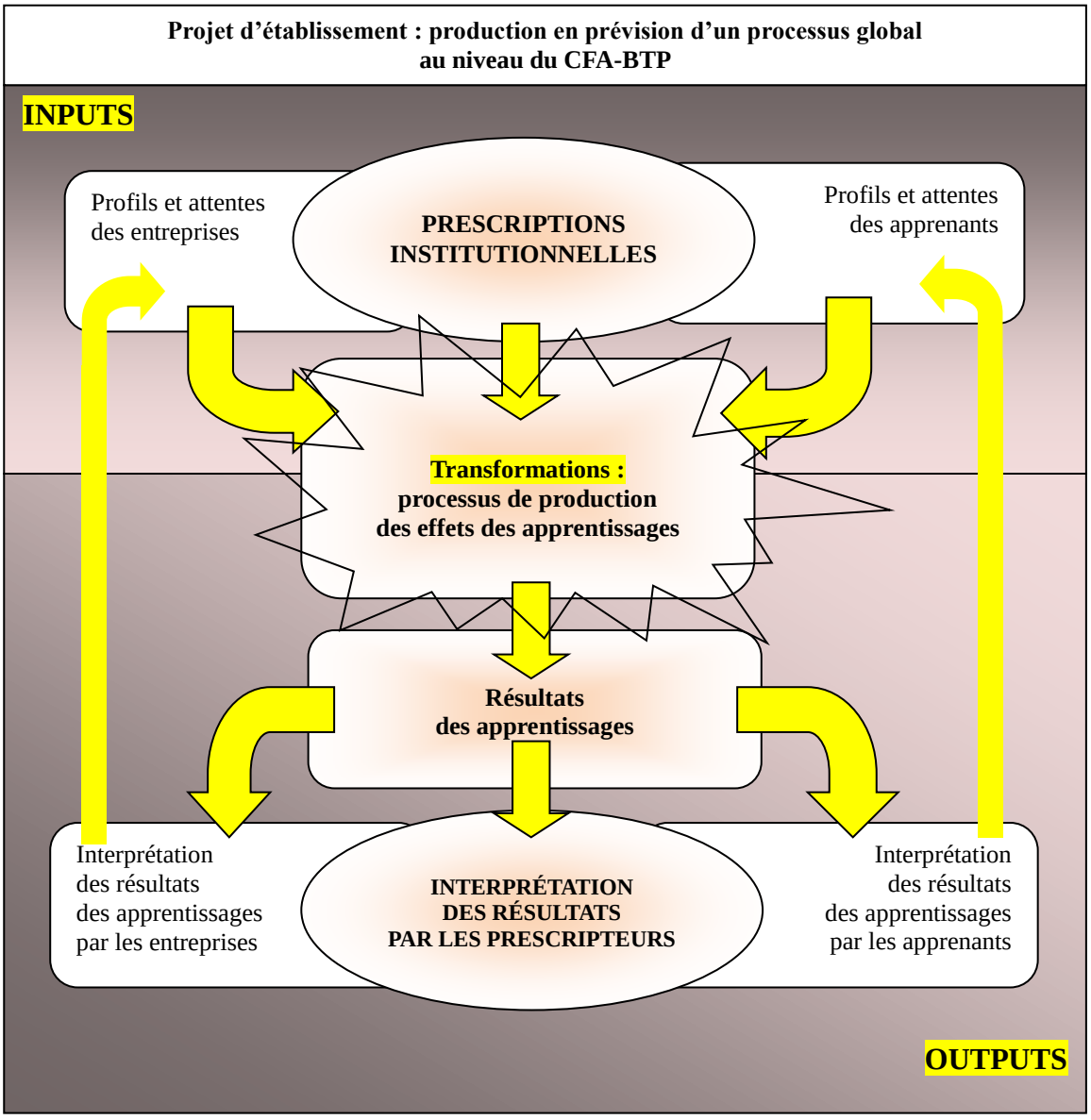
projets de développement formulés au niveau régional. Nous avons identifié que le travail sur les projets d'établissement commençait la plupart du temps par le repérage et l'interprétation des orientations structurantes issues des différentes prescriptions, portant sur les problématiques telles que la valorisation de l'apprentissage BTP et la promotion des formations proposées par le CFA-BTP concerné, en lien avec la cohérence territoriale de l'offre de formation, la qualité de la formation et de l'accompagnement socio-éducatif des apprentis du BTP, l'accompagnement des maîtres d'apprentissage, ainsi que les modes d'organisation permettant de trouver et d'utiliser avec efficacité et efficience les moyens (humains, matériels et financiers) au service des objectifs assignés ou choisis.

- **Modélisation des problématiques et des activités positionnées dans les projets d'établissement**

Les projets d'établissement peuvent également être considérés comme des projets éducatifs globaux (au sens systémique du terme) que les CFA-BTP se donnent pour ambition de mettre en œuvre pour organiser leurs activités. Ce processus peut être illustré, selon nous, sous forme des flux d'entrée (inputs) et de sortie (outputs), avec des transformations entre les deux, en rapport avec l'environnement, les contextes et les moyens de réalisation. Nous avons construit ce schéma pour illustrer, en effet, que nous ne considérons pas le projet d'établissement comme une production statique et une fin en soi, mais comme une formalisation d'un processus à venir, permettant de répondre à des prescriptions-attentes en produisant des transformations de plusieurs catégories de bénéficiaires-sujets-acteurs grâce aux apprentissages produits et/ou vécus, ces apprentissages étant évaluables et interprétés par les prescripteurs-demandeurs. Nous formulons aussi l'hypothèse que les futures prescriptions-attentes peuvent être modifiées en fonction des évaluations des résultats atteints et de leurs interprétations faites par les prescripteurs et les bénéficiaires directs des actions conduites par le CFA (apprenants et entreprises du secteur du BTP).

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr



En poursuivant l'approche systémique dans laquelle nous situons notre analyse des projets d'établissement, nous considérons la production du projet d'établissement comme une forme d'expression des capacités de ses acteurs (et en premier lieu des équipes de direction), à mettre ensemble les différentes missions spécifiques au sujet de la mission globale, à savoir l'insertion socioprofessionnelle des apprenants et la satisfaction des attentes des entreprises en termes de capacités professionnelles de leurs équipes pour faire émerger leur performance collective. Nous avons en effet analysé des récits réflexifs produits par les nouveaux directeurs sur les six dernières années dans le cadre de leur parcours d'intégration, où nous cherchions des traces relatives à la conception et à la mise en œuvre des projets d'établissement, afin d'y repérer les problématiques et les actions considérées comme prioritaires à mettre en œuvre dans les cinq ans à venir. Ainsi, nous avons trouvé 14 écrits,

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

dont 7 consacrés entièrement au concept et à la mise en place du projet d'établissement, qui se sont avérés utiles pour identifier et classer ces problématiques et actions prioritaires que nous rapportons dans le tableau qui suit. Nous y avons répertorié la totalité des actions repérées, même si certaines d'entre elles n'ont été citées dans les récits réflexifs évoqués qu'une fois et nous avons créé un tableau consolidé, car nous avons voulu comprendre le sens collectif des problématiques proposées par les directeurs et leurs équipes dans les projets d'établissement.

Tableau consolidé des problématiques et actions constituant des projets d'établissement, communiquées dans 14 récits réflexifs écrits par les nouveaux directeurs entre 2009 et 2013

Problématiques identifiées	Intentions d'actions
Susciter les attentes et répondre aux besoins des entreprises.	1. Renforcer les partenariats avec les syndicats professionnels dans une démarche « interface » du CFA. 2. Répondre aux besoins en personnels exprimés par les entreprises (apprentissage, formation continue). 3. Créer un Centre de Ressources Techniques relatif à la haute qualité environnementale (HQE) à destination de la profession. 4. Formaliser le contrat pédagogique avec l'entreprise (cosigner la charte pédagogique de l'alternance dès l'entrée en formation au CFA avec l'entreprise et l'apprenti). 5. Former et accompagner les maîtres d'apprentissage à la fonction tutorale. 6. Suivre la formation en entreprise par les visites en entreprises.
Répondre aux enjeux de l'alternance : hors ingénierie pédagogique et de formation.	1. Pérenniser l'accueil de rentrée au CFA (présentation de l'environnement de la formation). Organiser un accueil hebdomadaire (hébergement, restauration…). 2. Accompagner l'apprenti dans la résolution de ses difficultés personnelles (veille sociale). Promouvoir les actions de prévention des addictions. Proposer des actions de formation et d'information à la sécurité routière. Contribuer à une « veille sanitaire ». 3. Développer les capacités d'expressions des apprentis. 4. Organiser la représentation des apprentis : les délégués de classe (préparation à la citoyenneté et responsabilisation des apprentis). 5. Réaliser des activités d'ouverture sociale, culturelle et historique (participer à des classes patrimoine, entretenir le devoir de mémoire, pérenniser l'éducation à l'image par espace multimédia). 6. Renforcer les actions en lien avec la sécurité au travail en partenariats avec les organismes professionnels (OPPBTP, médecine du travail, etc.). 7. Proposer des visites techniques de chantiers BTP. 8. Développer le dispositif de suivi et de prévention des ruptures (veille professionnelle). 9. Favoriser l'accès à l'emploi et la poursuite de formation. Assurer le suivi du parcours post-formation (mesure de l'insertion).
Répondre aux enjeux de l'alternance : ingénierie pédagogique et de formation.	1. Anticipation par l'ingénierie de formation : accompagner le personnel du CFA par le plan de formation, pédagogie en pôle métiers : ingénierie de l'interdisciplinarité, préformation du public de faible niveau, accompagnement des partenaires en charge des publics en réinsertion, formation des publics de niveau V, démarches innovantes concernant les CAP connexes et mentions, complémentaires, place du niveau IV). 2. Ingénierie des pratiques d'individualisation des parcours pour les publics en difficulté : évaluer le niveau des apprenants à l'entrée en formation, identifier les parcours personnalisés à l'entrée en formation, offre de formation pour les publics en difficulté (maîtrise des savoirs de base et co-formation avec des CFA spécialisés, pérenniser des espaces remédiation). 3. Ingénierie des pratiques d'individualisation des parcours pour les jeunes de niveau équivalent ou supérieur au diplôme préparé. 4. Le centre de ressources et d'aide à la formation (CRAF) : espace privilégié des pratiques d'individualisation. 5. Renforcer les pratiques pédagogiques spécifiques en alternance : co-animation pédagogique (enseignement général et enseignement professionnel), contrôle en cours de formation (CCF - concept de la co-formation et de la co-évaluation), formalisation du protocole de validation d'examen (procédure d'évaluation), concept de portefeuille de compétences à l'issue de la formation (en cas d'échec à l'examen). 6. Préparer et accompagner les apprentis aux concours et olympiades.

© 2014 Tous droits réservés.

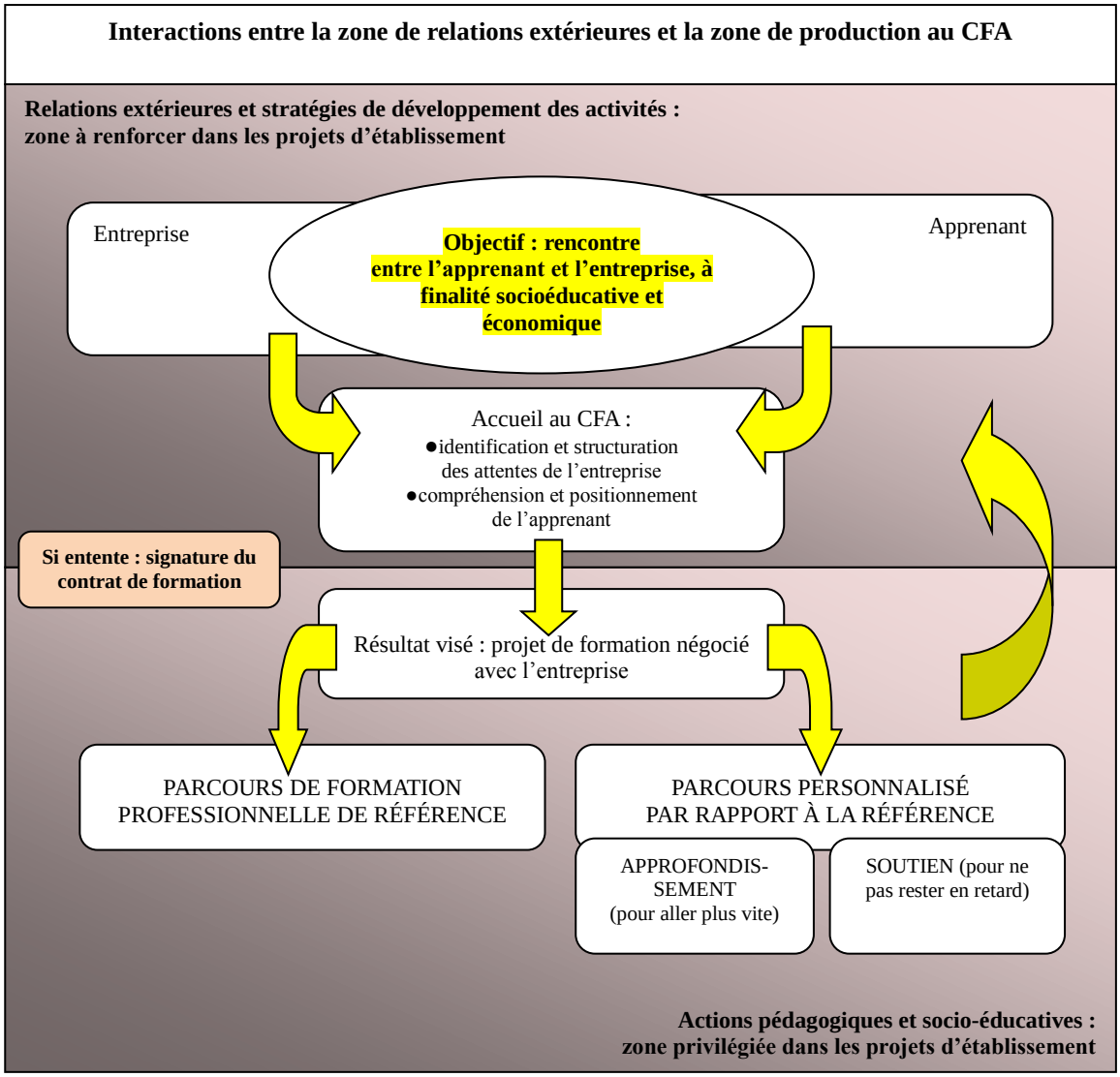
doc.univ-lille1.fr

	7. Proposer des actions de mobilité internationale pour les apprentis (intégrées dans le parcours de formation formel).
Stratégies et techniques de l'information et de la communication (au service des deux objectifs précédents).	1. Pérenniser les actions de valorisation du CFA et des jeunes. Participer à l'information sur BTP et apprentissage. Organiser des périodes de « Découverte des Métiers ». 2. Consolider les partenariats avec les prescripteurs de l'orientation. 3. Intégrer les techniques de l'information et de la communication électronique (TICE) dans le domaine pédagogique interne et mettre en place l'accès aux données pour les parents et les entreprises.
Prise en compte du développement durable (dans la réponse aux entreprises et en relation avec les enjeux de l'alternance).	1. Construire un nouveau CFA intégrant les normes de haute qualité environnementale (HQE). 2. Proposer des actions de formation centrées sur la HQE et le développement durable.
Veille organisationnelle et managériale. Outils de pilotage et tableau de bord.	1. Construire les outils permettant la compréhension de l'organisation du CFA et rédiger les procédures de fonctionnement des différents services. 2. Formaliser la procédure d'accueil des nouveaux salariés. 3. Intégrer la démarche qualité à tout niveau dans l'établissement. 4. Mettre en place une gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (en commençant par les outils tels qu'entretien de développement professionnel ou plan de formation, ainsi qu'en construisant des stratégies d'ajustement des compétences aux orientations du CFA en matière de développement de l'offre de formation et de l'accompagnement des jeunes et des entreprises). 5. Mettre en place un système de pilotage, basé sur une « agrégation d'indicateurs aussi bien quantitatifs que qualitatifs » permettant de dégager l'information nécessaire à la prise de décision. 6. Disposer d'un système de pilotage permettant de détecter les évolutions significatives afin d'évaluer les situations et les résultats, ainsi que d'anticiper (autant que possible) ce qui pourra arriver.

En analysant ces résultats, nous constatons une forte concentration des actions en relation avec la zone de production des effets pédagogiques et socio-éducatifs, tandis que les actions visant les relations extérieures et les stratégies de développement des activités qui permettent plus de rencontres entre le jeune et l'entreprise débouchant sur la signature du contrat d'apprentissage n'y sont abordées que d'une façon relativement générale. Or, ce sont ces activités-là que l'institution voudrait voir actuellement s'amplifier, tandis que les directions de CFA continuent à proposer principalement dans les projets d'établissement les actions qu'elles maîtrisent, à savoir celles qui visent la production des effets socio-éducatifs. Nous essayons de résumer la situation, telle que nous la comprenons, sous forme d'un schéma composé de deux zones d'activités : la première (en amont des productions à finalité pédagogique) à renforcer et la deuxième (productions à finalité pédagogique) qui trouve sa raison d'être si la première « produit » suffisamment de contrats d'apprentissage (ou éventuellement d'autres formes de contrats de formation professionnelle).

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr



Les thèmes relevant de la première zone tels que l'analyse de l'environnement et des contextes, la compréhension des attentes des entreprises et des apprenants ou la disponibilité des moyens étant moins abordés dans les projets d'établissements, ils créent, selon nous, une réserve d'apprentissages à activer par les directeurs de CFA et à impulser en parallèle par l'institution nationale pour que ces premiers renforcent leurs capacités de conception et d'organisation des relations extérieures à développer pour garantir un nombre de contrats de formation suffisant au maintien et au développement des CFA. Nous avons, en effet, constaté que les directeurs analysaient l'entreprise avant tout sous l'angle d'entreprise formatrice et relativement peu dans la perspective d'entreprise-source d'opportunités pour développer des activités de formation, malgré la baisse du nombre d'apprentis qui s'accentue ces dernières années et ses conséquences potentielles sur les CFA et sur l'emploi de leurs personnels.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Au cours de notre recherche, nous avons réalisé (en nous basant aussi bien sur nos entretiens, sur les écrits réflexifs déjà évoqués et sur des échanges moins formalisés) que les directeurs se posent en général relativement peu de questions sur les stratégies à concevoir pour affronter la baisse des effectifs dans les CFA, comprenant des méthodes pour concevoir des actions telles qu'identification des problématiques du marché de l'emploi en lien avec le marché de la formation professionnelle, construction des messages en direction des entreprises potentiellement intéressées par une plus grande variété de l'offre de formation, efficacité des processus de recrutement des apprenants ou encore construction de campagnes de communication avec les acteurs et bénéficiaires potentiellement concernés, pour ne citer que quelques exemples de préoccupations données par le CCCA-BTP au cours des rencontres nationales avec les directeurs organisées en 2012 et en 2013.

Nous avons par ailleurs observé, à la fois en tant que chercheur qu'en tant que praticien, que les directeurs disposaient de peu d'outils de repérage et de suivi des entreprises potentiellement ou réellement formatrices pour les intégrer dans les stratégies de développement de l'apprentissage, elles aussi à construire. En revanche, nous avons identifié dans les projets d'établissement des actions visant un meilleur suivi des visites (pédagogiques) effectués par les formateurs en entreprise, y compris la construction d'un argumentaire plus solide en faveur de telles visites, afin de motiver les formateurs qui ne sont pas convaincus de l'utilité de cette démarche pour la construction de leurs propres stratégies de formation alternée. Ceci confirme le fait que les directeurs restent encore principalement focalisés sur le développement de la relation pédagogique avec l'entreprise.

Développement de l'apprentissage et d'autres formes de formation professionnelle : la parole aux directeurs…
(extraits d'un échange entre directeurs dans l'atelier « Développement de l'apprentissage » organisé par le CCCA-BTP au cours des Journées Techniques Nationales en novembre 2013)

Directeur 1 … **ou diriger sans savoir quel est le cap à suivre**
« Je suis inquiet du remplissage de nos centres. Ceci peut avoir un impact sur les effectifs qu'il faudra dégraisser et comment faire ? On aura certainement besoin d'être accompagné. Les directeurs se comportent d'une façon différente quand il y a une croissance à gérer (du bonheur, avec l'argent qui arrive) et dans un contexte difficile, comme c'est le cas maintenant, où certains se sentent perdus, d'autres pensent que c'est l'institution ou le secrétaire général qui doit remplir les sections. D'autres encore pensent qu'on ne peut rien faire sans l'accord préalable des partenaires sociaux sur la mise en œuvre de la formation continue en direction des entreprises dans les CFA. »

Directeur 2 … **ou diriger avec des points de vue restreints**
« Les relations extérieures et le développement de l'apprentissage commencent avec l'organisation interne du CFA, comme avec le point conseil apprentissage (sous la responsabilité du conseiller jeune et entreprise [CJE]), en charge de la prospection des jeunes et des entreprises, ainsi de leur mise en relation. Mais l'erreur, c'est penser que les CJE et les développeurs de l'apprentissage (embauchés sous un statut incertain) remplaceront l'action commerciale du directeur. »

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Directeur 3 … **ou diriger à partir des représentations simples**
« Mais soyons clairs, les directeurs ne sont pas préparés, dans leur immense majorité, pour concevoir et mener à bien des stratégies commerciales de développement de leurs établissement : il s'agit d'une capacité spécifique et bien souvent totalement occultée jusqu'à présent, sous prétexte que « former » et « vendre » seraient incompatibles. C'est seulement maintenant que le mot « commercial » ou « vendre » ne sont plus considérés comme de vilains mots, et encore pas par tous. Les formateurs, par exemple, considèrent la « promotion de l'apprentissage » comme une atteinte à leur statut de formateur, avec une opinion assez représentative « je suis au CFA pour former, pas pour faire du chiffre ». Et je peux les comprendre dans la mesure où eux non plus ne sont pas préparés à concilier la formation et la valorisation de cette formation auprès des entreprises. Nous vivons dans un monde compartimenté et la crise ne nous a pas réveillés. »

Directeur 4 … **ou diriger en se rendant compte des références trop étroites**
« 'Le Point conseil apprentissage' est perfectible quant aux services à rendre à l'entreprise : recherche d'une plus grande synergie entre les formations dispensées au CFA (qui suivent la logique de référentiels de l'Éducation nationale) et les attentes réelles des entreprises, en termes de capacités de plus en plus transversales, pas toujours présentes dans les référentiels. Il ne s'agit pas que de 'vendre' l'apprentissage tel qu'il est aujourd'hui, mais aussi de prendre en compte des attentes nouvelles des entreprises, voire les anticiper. Mais l'anticipation c'est toujours un point faible des CFA qui, la plupart du temps, ne sont pas accompagnés dans leurs tentatives de faire des prévisions ; les résultats des différentes études en matière de 'pronostic compétences' ne sont pas suffisamment précis pour pouvoir accompagner les nouvelles attentes des entreprises. »

Directeur 5… **ou diriger en toute conscience des limites du système actuel**
« Ce n'est pas le directeur lui-même qui peut décider ce qu'il met en place comme formation dans son CFA : l'apprentissage est un système réglementé, ce sont les partenaires sociaux qui décident quelles sont les formations et leurs contenus qui doivent être mises en place. D'ailleurs, la séparation entre la formation initiale et la formation continue n'arrange pas les choses : les deux systèmes ne communiquent pas beaucoup et se regardent comme des concurrents sans vision stratégique. La plupart de nos voisins européens ont su dépasser ce clivage et sont devenus plus fonctionnels que structuralistes, tandis que nous défendons les structures au lieu de construire des systèmes dynamiques et inter-agissants ».

Ainsi, l'analyse des projets d'établissement et des discours des directeurs fait ressortir la nécessité d'une réflexion et d'une démarche plus systémique permettant de décloisonner les problématiques à chacun des trois niveaux : macro, méso et micro. L'examen des traces relatives aux projets d'établissement montre également une tension interne chez les directeurs :

- d'un côté, les directeurs considèrent que désormais la performance des établissements qu'ils dirigent ne peut plus être construite que sur la qualité pédagogique des parcours de formation dispensés, mais elle passe également par la capacité collective à identifier et à prendre en considération les évolutions du marché de l'emploi local pour attirer les bénéficiaires directs (apprenants) et indirects (entreprises) vers les formations évoluées (à condition qu'elles existent et soient connues), ce qui demande un effort d'y adapter les structures et, avant tout, faire évoluer la culture d'entreprise pour répondre à ces changements,

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

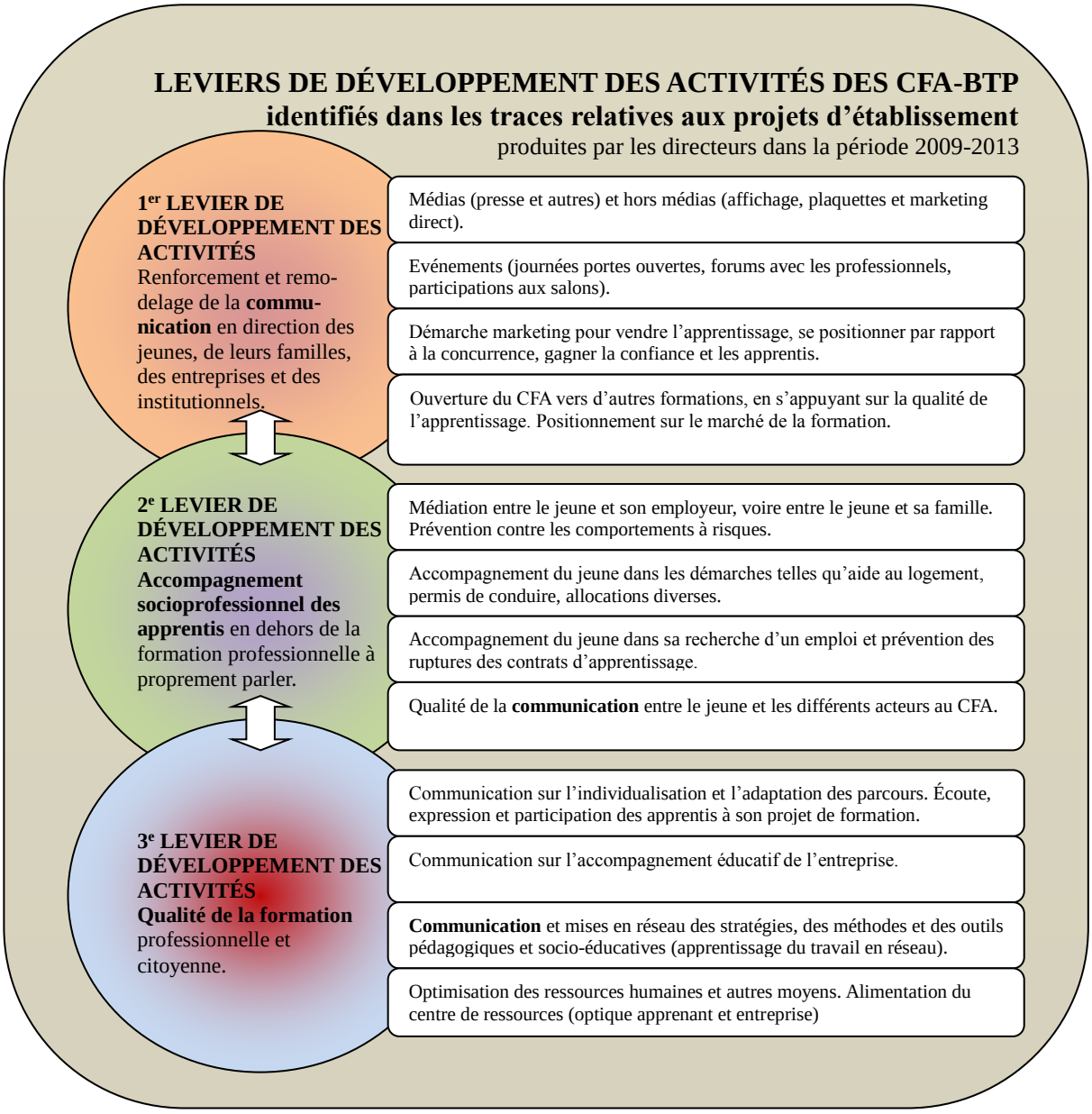
- d'un autre côté, beaucoup de directeurs ne savent pas comment mettre en place des stratégies durables permettant de faire évoluer l'offre de formation proposée dans les CFA et de développer de nouvelles formes d'apprendre, principalement car ils ne se sentent pas suffisamment accompagnés dans une telle démarche aussi bien au niveau macro (national) que méso (régional) et, d'une certaine façon, ils considèrent que la prise d'une telle décision de leur appartient pas.

Les projets d'établissement que nous avons analysés, ainsi que les discours des directeurs sur ces projets confirment que les stratégies de communication avec l'extérieur (hors dialogues pédagogiques) ne sont pas considérées d'une façon anticipative (conquérir de nouveaux marchés et saisir de nouvelles opportunités) et s'inscrivent davantage dans la logique de comptes-rendus (pour démontrer ce qui a été fait en répondant, le plus souvent, à une sollicitation). Il s'agit, selon nous, d'une question culturelle et identitaire qui se traduit par des postures et attitudes acquises tout au long de l'histoire du réseau des CFA coordonnés par le CCCA-BTP et dont l'évolution ne peut être observée qu'à long terme. Cette question exigerait un accompagnement structuré et visible de la part des institutions (nationales et régionales) qui la favoriserait et la gratifierait selon des modalités qui ne sont pas connues à ce jour et qui exigent, en toute probabilité, la création de nouveaux cadres de référence.

Le schéma qui suit contient des énoncés d'actions tels qu'exprimés dans les projets d'établissements formalisés dans une dizaine des CFA-BTP et dont nous avons fait un récapitulatif. Toutefois, ces énoncés d'actions ne sont pas traduits, en général, en fiches opérationnelles de mise en œuvre aussi détaillées que celles qui concernent le développement d'actions pédagogiques ou socio-éducatives.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr



Nous expliquons ce manque de précision quant aux modalités d'opérationnalisation des stratégies de développement des activités par le fait (identifié au cours de notre recherche) que les CFA-BTP sont actuellement en situation de tension entre deux tendances : celle de « *conservation-régulation du fonctionnement antérieur* et celle *de changement-évolution vers le fonctionnement futur* » (D. Durand, 1979, p. 24) où le système basé essentiellement sur la performance pédagogique n'est pas (encore) prêt à faire face à une situation nouvelle, exigeant plus de performance communicationnelle et celle d'adaptation à l'environnement en transition où les directeurs devront en toute probabilité s'impliquer plus activement dans les démarches de promotion de l'apprentissage du BTP. Le schéma ci-dessus constitue pour nous, néanmoins, une preuve que la question du développement des activités commence à s'imposer

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

dans les projets d'établissement en tant que préoccupation de plus en plus stratégique. Par ailleurs, la capacité des directeurs à produire des actions débouchant sur une augmentation du nombre d'apprenants dans les CFA pourrait devenir un critère qui gagnera en importance dans l'évaluation de leur performance professionnelle.

- **Caractéristiques des indicateurs pour le pilotage des projets d'établissement**

En étudiant les récits réflexifs des directeurs de CFA-BTP embauchés entre 2009 et 2013, consacrés plus spécifiquement aux projets d'établissement, ainsi qu'en les croisant avec les traces trouvées dans les transcriptions des entretiens que nous avons conduits sur la même période, nous avons identifié le fait que ces directeurs, en s'exprimant sur la signification des indicateurs pour le pilotage (stratégique) et l'organisation (opérationnelle) de leurs activités, insistaient sur la nécessité d'apprendre et d'assimiler leur sens avant de les interpréter, pour ne pas les réduire à des seules données gestionnaires ou comptables. Il s'agirait d'un apprentissage du sens en relation avec les contenus examinés, la dimension de l'échantillon observé et la durée de l'observation pour déterminer la valeur éclairante de l'indicateur. En parallèle, il se dégage des travaux des directeurs l'opinion selon laquelle les indicateurs mis en place dans les CFA sont davantage des outils de suivi et de constat que des instruments de veille, d'anticipation et de correction des actions ou projets mis en place qui ne permettent pas d'anticiper suffisamment et de maîtriser les évolutions au lieu de les subir. Nous avons en effet identifié à travers ces travaux surtout les indicateurs quantitatifs, tels que :

- pour mesurer le taux de placement en entreprise : nombre d'apprentis auto-placés, placés par le CFA, par les parrains,

- pour accompagner les apprentis en difficulté : nombre d'apprentis repérés en difficulté d'apprentissage lors du positionnement à l'entrée (par métier et par diplôme), nombre de ceux qui ont réussi à dépasser leurs difficultés (selon les résultats obtenus),

- pour maîtriser le suivi hebdomadaire des apprentis : nombre de problèmes signalés par l'entreprise, retards, absences,

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

- pour suivre le taux de rupture : pendant la période d'essai, pendant la formation hors période d'essai, du fait de l'apprenti ou de l'entreprise, suite au problème d'orientation, de comportement,

- pour organiser les relations pédagogiques avec l'entreprise : nombre de visites en entreprise dites « préprogrammées » ou déclenchées suite à un incident, nombre de visites par formateur,

- pour former les maîtres d'apprentissage : nombre moyen de maîtres d'apprentissage par session, part des maîtres d'apprentissage dits « confirmés » par rapport à l'ensemble des maîtres d'apprentissage,

- pour piloter la qualité de la formation : nombre de séquences d'apprentissage coproduites par les formateurs d'enseignement technique et ceux d'enseignement général, nombre de parcours individualisés, nombre de séquences interdisciplinaires, nombre de celles incluant le développement durable par matière, par métier ou par section, taux de réussite à l'examen, taux d'insertion professionnelle à trois et à six mois,

- pour mesurer la qualité de la vie au CFA et celle des activités parascolaires : nombre de voyages, visites culturelles, actions humanitaires, participations à des concours et compétitions sportives,

- pour manager les ressources humaines : taux de départ de différentes catégories de personnels en formation, taux de renouvellement des effectifs de CFA, promotions internes et externes, taux de départ du CFA par origine (démission, licenciement, retraite).

En analysant les traces recueillies, nous nous sommes rendu compte que la lecture des indicateurs quantitatifs (tels que cités plus haut), même si elle est utile pour avoir des repères immédiats, ne permet pas aux directeurs de mesurer toute l'efficience et toute la pertinence des actions menées, s'ils font abstraction, en les analysant, de la réalité de l'environnement, des évolution du contexte et de la disponibilité des moyens qui contribuent à conditionner la qualité des actions entreprises dans les CFA. Nous avons en effet remarqué que les projets

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

d'établissement que nous avons analysés accordent relativement peu de place à l'analyse des caractéristiques externes - autres que les prescriptions - qui pourtant conditionnent les mises en œuvre des actions dans les établissements. En parallèle, l'analyse des conditions de réalisation interne n'est pas toujours systématique et approfondie. Les directeurs passent, en effet, relativement rapidement à la mise en œuvre opérationnelle des actions prévues et réservent peu de place à l'analyse des dimensions plus stratégiques telles que capacités réelles de réaction et d'adaptation du CFA à l'évolution de l'environnement et au changement-transformation du contexte.

Par ailleurs, nous avons relevé que les indicateurs d'efficacité et d'efficience d'ordre quantitatif n'étaient que rarement mis en relation - aussi bien par les directeurs que par l'institution - avec les dimensions plus globales telles que conjoncture économique locale, concurrence sur le marché de la formation professionnelle, profil des apprentis, caractéristiques des entreprises, ou encore relations sociales au sein de l'établissement et état de mobilisation du personnel pour la résolution des problèmes ou la réalisation de nouveaux projets. Pour pallier à cette vision parfois réductrice des indicateurs de résultats, certaines directions de CFA ont essayé de les mettre en contexte en construisant des modèles d'analyse plus complexes qui tiendraient compte d'un ensemble des processus qui s'opèrent aussi bien dans l'établissement que dans son environnement. Ainsi, les indicateurs peuvent se trouver intégrés dans des tableaux de bord de management de l'établissement et de suivi de ses résultats que ces directions tentent de mettre en place.

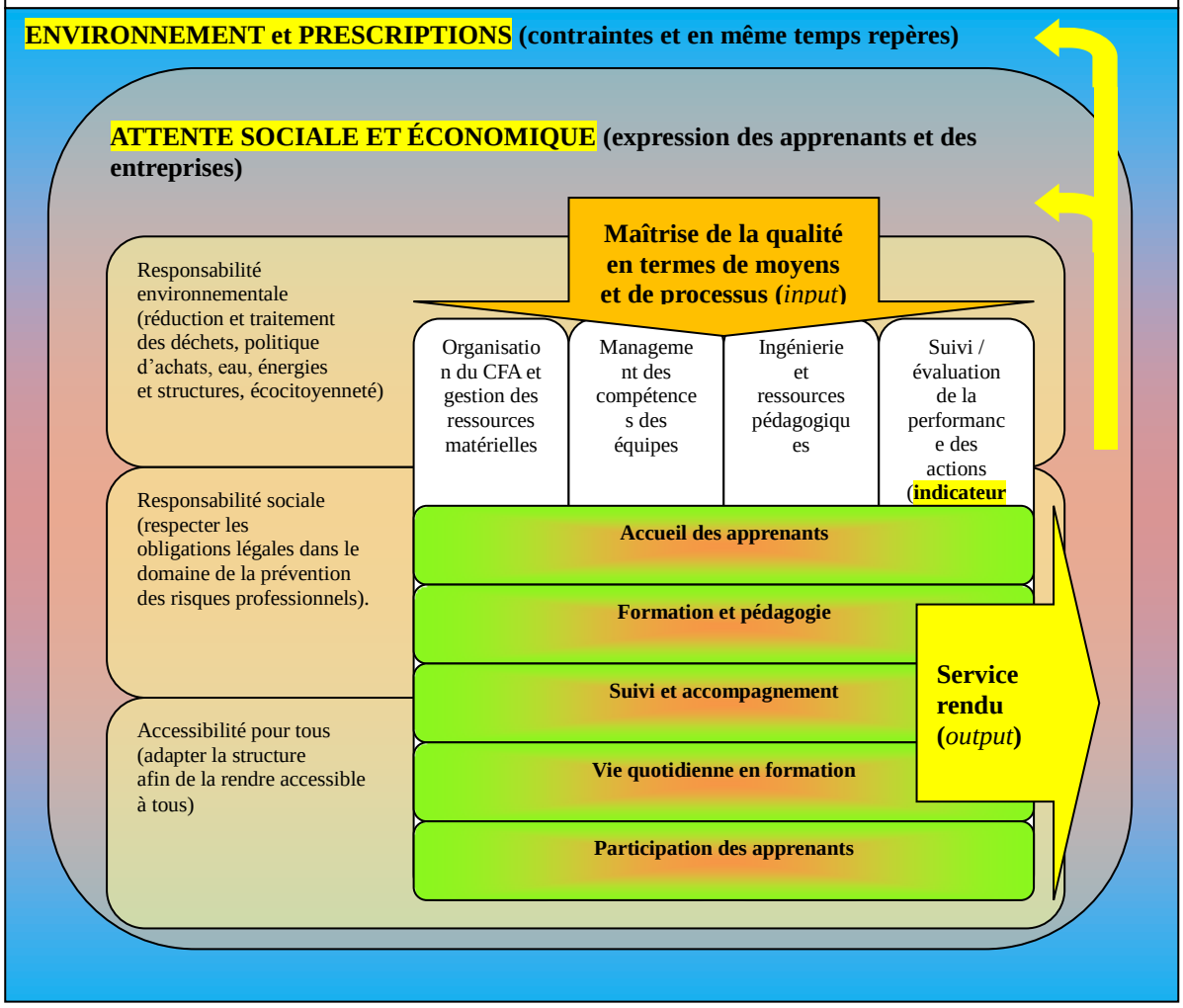
Nous avons identifié, par exemple, une tentative de donner une dimension plus dynamique aux indicateurs de résultats au CFA de Limoges où ceux-ci ont été mis en contexte pour être perçus et analysés en tant que résultante de la pertinence des dimensions telles que la disponibilité et la gestion des ressources matérielles et financières, la performance collective des équipes en fonction des capacités professionnelles individuelles, ainsi que la qualité de l'ingénierie de formation et des formations qui en résultent. La pertinence de ces dimensions est analysée en fonction de leur rôle de catalyseur pour faciliter la mise en œuvre des processus que ce CFA considère comme prioritaires, à savoir la prise en compte de la responsabilité environnementale, de la responsabilité sociale et de l'accessibilité physique de l'établissement dans toutes les activités du CFA, telles qu'accueil des apprenants, la formation, le suivi et l'accompagnement des apprenants, leur vie quotidienne au CFA et leur participation à différentes instances de décision concernant leur parcours de formation et leur

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

condition d'apprenti.

Mise en contexte des indicateurs de suivi des résultats dans une structure de production spécifique : cas du CFA-BTP de Limoges (Source : récit réflexif produit par le directeur en 2012)



Il nous a paru intéressant, en effet, de rapporter ce cas en tant qu'exemple de mise en contexte des indicateurs, en les positionnant entre des entrées (inputs) et des sorties (outputs) d'une structure de production telle que le CFA et en proposant leur analyse en relation avec le degré de satisfaction de la prescription-attente d'une part et les moyens disponibles et mis en œuvre d'autre part. Le directeur de ce CFA mentionne dans son récit réflexif qu'il lui était *« plus facile d'obtenir des résultats satisfaisants avec un organigramme clair et les responsabilités de chacun identifiées et respectées, la circulation de l'information pertinente et la collaboration proactive, le tout ancré dans une compréhension de l'environnement avec ses contraintes »*.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

En nous appuyant sur cet exemple, nous considérons qu'il traduit un besoin en accompagnement des équipes de direction de CFA-BTP pour qu'elles apprennent à choisir et interpréter les indicateurs non seulement en tant qu'outils de suivi des résultats, mais également en tant qu'outils d'aide au pilotage stratégique et anticipatif des établissements. Collerette (2013), chercheur québécois travaillant sur des liens entre les modes d'organisation et la gestion des transitions par les projets, propose un modèle qui met les indicateurs quantitatifs en relation avec les critères qualitatifs pour identifier la performance d'un établissement (quel qu'il soit). Nous avons trouvé ce modèle pertinent pour tenter d'identifier les profils organisationnels des CFA et les dynamiques qui les caractérisent en nous inspirant de nos propres connaissances empiriques confrontées aux résultats de nos investigations au cours de cette recherche, tout en tenant compte des limites d'une telle modélisation et de sa valeur scientifique réduite, car non appuyée sur des observations et analyses plus systématiques et plus approfondies. Néanmoins, nous considérons que les insatisfactions exprimées par certains directeurs consultés au sujet des indicateurs viennent en partie du fait que ceux-ci ne sont pas suffisamment mis en relations avec les indicateurs plus qualitatifs, tels que proposés par Collerette (2013) et que nous citons ici uniquement à titre d'exemple.

Grille facilitant l'identification de l'état des établissements en fonction des indicateurs qualitatifs (cf. Collerette, 2013)					
Indicateurs qualitatifs	Excellence (++)	Équilibre (+)	Vulnérabilité (0)	Inertie/Tension (-)	Crise (--)
Préoccupations dominantes dans l'établissement	Clients (apprentis, entreprises), produits (de la formation) et services (accompagnement) déterminent les dynamiques internes.	Clients, produits et services d'abord, dynamiques internes ensuite.	Indécision, manque de clarté quant aux priorités (orientées vers l'extérieur ou vers l'intérieur d'abord).	Dynamiques internes avant tout, les clients, produits et services constituent des supports pour les construire.	Décalage par rapport aux clients, produits et services. La résolution des conflits constitue la préoccupation première de la direction.
Communication et relations à l'interne de l'établissement	Collaboration proactive et naturelle, modes organisationnels clairs et compris. Objectifs partagés.	Collaboration sur demande, effort de communication nécessaire pour constituer des équipes pour des projets.	Collaboration difficile, pas d'engagement dans les projets, communication imparfaite, caractérisée par des réticences face au partage.	Fermeture face à toute initiative d'un nouveau projet, attitude de chacun pour soi, difficultés à décloisonner des « clans » constitués.	Adversités horizontales (entre les « clans ») et verticales (entre les niveaux hiérarchiques). Projets : synonymes d'une menace.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Réactions à l'environnement	Mécanismes d'adaptation continue mis en place et suivis.	Ajustements périodiques, mais structurés et ayant un statut.	Ajustements ponctuels, sous l'effet d'une tension, sans un mécanisme de suivi instauré.	Ajustements difficiles, non prévus dans les stratégies d'action d'une façon suffisamment pertinente.	Refus d'ajustement par les équipes (y compris par les directions) sous prétexte de conserver la mission initiale.
Réactions à la prescription	Prescription considérée avant tout comme l'une des opportunités stratégiques de développement. L'aspect « obligation » n'est pas considéré comme une contrainte.	Prescription considérée comme une opportunité pour innover et pour créer avant d'être une obligation à satisfaire.	Prescription considérée avant tout comme une obligation contractuelle à satisfaire, sans pour autant éliminer totalement l'innovation et l'initiative de l'établissement.	L'établissement est orienté sur la réalisation de la prescription (réponse à une obligation externe) et les indicateurs de résultats sont choisis en fonction de cette prescription. Pas de place à l'initiative spécifique.	Refus de toute innovation qui dépasserait le cadre prescrit. Rébellions même face à la prescription si elle évolue « trop rapidement ».

Nous avons observé que le diagnostic préalable et le suivi des indicateurs sont mentionnés en préambule des projets d'établissement en tant que constats de départ, mais nous n'avons pas identifié des situations où de telles problématiques constitueraient des actions autonomes prévues dans lesdits projets. En effet, les pressions environnementales et les tensions organisationnelles y sont évoquées comme des préoccupations à prendre en compte, mais les directeurs (qui sont souvent les principaux rédacteurs des projets d'établissement) ne mentionnent pas comment. Par ailleurs, les directeurs en question font remarquer que l'institution nationale ne les accompagne pas suffisamment dans une telle démarche, en proposant par exemple des outils de suivi de la conjoncture dans le secteur de la formation professionnelle qui ne seraient pas que des constats (comme le taux de remplissage des sections ou la courbe de recrutement), mais aussi des éléments de prospective permettant d'anticiper et de construire des scénarios d'action pour ne pas se laisser surprendre par la réalité (qui échappe au contrôle).

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

- **Évaluation et valorisation-diffusion des résultats des actions positionnées dans les projets d'établissement**

Au cours des entretiens, les directeurs font souvent le constat que les actions de valorisation et de diffusion des résultats sont la condition indispensable à la durabilité des effets, mais dont l'importance est souvent ignorée par les équipes-projet, fréquemment convaincues qu'il suffit de démontrer les productions pour qu'elles soient adoptées et appliquées par tous. Ces directeurs font également remarquer que ces productions devraient être communiqués au-delà de ceux qui participent au projet, sinon leur portée ne durera en général pas, sauf s'il s'agit d'une contrainte législative ou réglementaire, mais même dans ce cas bien souvent appliquée sans conviction. En même temps, le partage fait partie des problématiques complexes qui ne peuvent pas être imposées, comme le soulignaient certains directeurs de CFA-BTP. Les directeurs remarquent en effet que plus les résultats obtenus risquent de bouleverser les habitudes en impulsant de nouveaux modes de réflexion, de travail et de fonctionnement, plus une stratégie de partage est nécessaire, principalement à travers de la sensibilisation des équipes de CFA à leur utilité, en choisissant des moyens de communication, de diffusion et de valorisation appropriés. Par ailleurs, elle permet non seulement de faire connaître les résultats, mais également de les rectifier par la suite grâce à la participation des autres à leur mise en œuvre élargie.

Stratégies de diffusion et de valorisation des résultats des actions réalisées : la parole aux directeurs…
Extraits d'un échange entre directeurs dans l'atelier « Développement de l'apprentissage » organisé par le CCCA-BTP au cours des Journées techniques nationales en novembre 2013.

Directeur 1 … **valoriser les équipes en les faisant participer à l'évaluation des résultats**
« *L'adhésion à la valorisation des résultats des projets se fait aussi par la possibilité de participer à les évaluer et à les rectifier, sans donner le sentiment que les collaborateurs sont assignés uniquement à leur exécution.* »

Directeur 2 … **valoriser les résultats pour les rendre durables dans le temps et dans l'espace**
« *S'appuyer sur l'évaluation des projets pour les valoriser est un apprentissage difficile, mais c'est probablement la stratégie la plus efficace pour garantir la durabilité des résultats des projets dans les établissements.* »

Directeur 3 … **valoriser en évaluant les résultats d'une façon compréhensible**
« *Pour valoriser et faire comprendre les résultats obtenus, il faut s'appuyer sur des indicateurs mesurables, à savoir ceux qui parlent le plus aux interlocuteurs, en les mettant en lien entre eux, en tant que relations de cause à effets.* »

Directeur 4 … **valoriser en apprenant les stratégies de communication-séduction**
« *Nous ne savons pas nous appuyer sur la valorisation de nos résultats pour construire des stratégies de communication avec l'extérieur. Nous faisons comme si tout le monde nous connaissait et était séduit*

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

> *par ce que nous faisons. Mais la réalité, nous la connaissons peu, d'une façon empirique, souvent sans preuves que nous avons raison dans nos jugements de la situation.* »

Ces témoignages indiquent que la diffusion et la valorisation des résultats des actions prévues dans les projets d'établissement et effectivement réalisées ne font pas l'objet d'une stratégie construite suffisamment : ni pour motiver les équipes de CFA à en profiter, ni pour les partager au sein du réseau de CFA piloté par le CCCA-BTP (ou avec d'autres établissements), ni pour s'appuyer sur leur pertinence en vue de développer les activités du CFA.

En effet, le peu de références que les directeurs font à l'évaluation des résultats de leurs actions en tant que levier potentiel du développement à la fois qualitatif et quantitatif des formations proposées dans les CFA, ainsi que les constats fait au cours des journées techniques nationales de novembre 2013 aussi bien par les directeurs que par certains responsables du CCCA-BTP à ce sujet, nous incitent à considérer ce champ d'action comme relativement peu exploré et susceptible de donner aux directeurs des opportunités de développer des capacités professionnelles nouvelles dans ce domaine. Toutefois, les directeurs nous ont indiqué, de façon plutôt indirecte au cours de nos échanges, qu'il s'agit en parallèle d'une opportunité pour développer de nouvelles formes et de nouveaux outils d'accompagnement des équipes de direction qui devraient permettre de s'appuyer sur l'évaluation, la valorisation et la diffusion des résultats obtenus en tant que levier d'essor des activités formatives à venir, aussi bien quantitativement que qualitativement, en différenciant les modes de communication en fonction des profils des interlocuteurs.

En construisant leurs stratégies de communication, avec l'appui souhaitable, voire indispensable des niveaux macro et méso, les directeurs devront être capables d'expliquer aux destinataires du message la face cachée des résultats obtenus, à savoir leur signification en termes d'effets ressentis, en plus de ceux qui sont identifiables et mesurables en termes d'effets sur l'emploi ou sur la performance d'entreprise (cf. Werquin, 2008). Par ailleurs, le fait que les critères d'évaluation des résultats sont corrélés avec le niveau et les objectifs en fonctions desquels les évaluations sont menées et que l'institution (CCCA-BTP ou le conseil régional) n'évaluera pas selon les mêmes critères que les niveaux méso (association régionale), micro (CFA) ou individuel (formateur par exemple) est à prendre en compte dans les stratégies de valorisation des résultats à mettre en place, pour ne pas les orienter uniquement sur la justification du combien (Werquin, 2008) : combien d'apprentis, combien en situation d'emploi à 6 mois, combien de femmes, quel taux de réussite, mais aussi sur leur

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

portée en termes plus qualitatifs et si possible à un plus long terme, tout en valorisant par la même occasion l'effort fourni par les directeurs et par leurs équipes pour arriver aux résultats obtenus, compte tenu des contextes et des conditions de réalisation.

2.2. La professionnalisation des directeurs de CFA-BTP dans un contexte en transformation

Même si l'environnement et le contexte de l'apprentissage du BTP évolue, les directeurs soulignent que la mission de l'appareil de formation reste la même, à savoir l'insertion socioprofessionnelle des jeunes. Par conséquent, aussi bien l'institution nationale, les associations gestionnaires régionales, voire la plupart des directeurs consultés au cours de notre recherche considèrent que, quel que soit l'environnement et le contexte, ils auront toujours besoin de capacités pour contextualiser les situations, les sollicitations et les opinions, pour communiquer aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur des CFA ; sans oublier que ces capacités pourront aussi servir à impulser les projets collectifs renforçant la qualité des actions de formation proposées aux apprenants et susceptibles en même temps de faire grandir les équipes de CFA, en contribuant au développement de leurs capacités professionnelles. Néanmoins, les mêmes directeurs constatent souvent que leurs activités ne pourront plus s'effectuer de la même façon qu'avant dans la mesure où les réponses à construire en fonction de l'évolution de l'environnement et des contextes, ainsi que les modes de fonctionnement, devront être de plus en plus régionaux que locaux, comme nous avons pu l'observer en analysant les traces de nos entretiens.

À travers cette recherche, nous avons constaté que la préoccupation citée en premier par les directeurs est la façon de vivre l'incertitude, telle que les non dits de la régionalisation, le positionnement pas toujours clair des activités des directeurs par rapport à celles du secrétaire général ou encore le repositionnement du rôle de l'équipe de direction locale face aux transitions au niveau régional. Les directeurs de CFA-BTP se rendent compte que leur vision des évolutions en cours, tant dans l'environnement du BTP que dans le réseau des CFA coordonné par le CCCA-BTP est souvent incomplète et il leur faut vivre avec des incertitudes, de l'instabilité, voire des turbulences dans lesquelles il y a des logiques antagonistes individuelles et collectives. Dans un tel contexte, complexe car vivant et par conséquent imprévisible (Morin, 2005), les directeurs interviewés pensent que le niveau régional occupera un rôle

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

de plus en plus important dans les arbitrages entre la diversité des acteurs et des prescriptions nationales d'une part, et la recherche d'une cohérence régionale en relation avec la création des cohérences locales d'autre part.

2.2.1. Nécessité de plus en plus affirmée d'apprendre à raisonner avec des visions stratégiques en interaction avec l'environnement

En analysant les contenus des entretiens, nous y avons également cherché des traces de ce que les directeurs de CFA-BTP considèrent comme leviers essentiels des changements en cours et qui, par conséquent, demanderont des ajustements stratégiques et opérationnels au sein des établissements qu'ils dirigent. Nous citons ici les propositions des directeurs que nous considérons comme singulièrement pertinentes.

Question : *« Qu'est-ce que vous considérez comme les évolutions à construire et à vivre dans vos associations et dans vos CFA pour être en phase avec les évolutions de l'environnement et des contextes ? »*

Directeur 1 (CFA de moins de 600 apprentis, région PACA)
« Les stratégies de recrutement des apprentis doivent évoluer pour plusieurs raisons (la crise et la baisse d'effectifs qui s'en suit en premier, mais aussi les profils individuels des jeunes changent régulièrement, en relation avec les évolutions sociétales, ainsi que la cartographie de l'offre de formation qui devra devenir réellement régionale, où les directeurs devront apprendre à défendre leur intérêt local en respectant le cadre régional. »

Directeur 2 (CFA de moins de 600 à 900 apprentis, région PACA)
« Les stratégies d'approcher et d'accompagner les entreprises devront se décider de plus en plus au niveau régional, il faudra en finir avec le peu de considération que certains formateurs peuvent encore avoir vis-à-vis des attentes des entreprises en termes de formation professionnelle des jeunes (le référentiel de diplôme devra être une balise, mais pas un cahier des charges pour le formateur). »

Directeur 3 (CFA de plus de 900 apprentis, région Languedoc-Roussillon)
« Les CFA devront se positionner, en tant qu'ensemble régional, vis-à-vis des offres de formation concurrentes, comme celles de l'Éducation nationale (qui n'est pas qu'un partenaire éducatif, mais aussi un concurrent) et autres ; il ne faudra pas non plus négliger le développement de la formation continue en direction des salariés d'entreprise. Pour s'y adapter, les stratégies de gestion des ressources humaines devront être de plus en plus régionales, y compris des situations à tensions. »

Directeur 4 (CFA de 600 à 900 apprentis, région Centre)
« Le rapport local/régional sera à renégocier au sein de la structure régionale, avec beaucoup de tensions potentielles telles que la gestion des déficits, les plans de sauvetage éventuels où le positionnement des CFA sur les nouveaux créneaux de la formation, sans oublier le changement culturel que cela risque d'entraîner auprès des équipes (tous concernés). »

Directeur 5 (CFA de 600 à 900 apprentis, région Centre)
« L'Éducation nationale tente parfois d'imposer unilatéralement sa perception en matière de regroupements pour les cours de technologies par exemple, ou une répartition disciplinaire appliquée dans les lycées professionnels ou encore l'obligation d'enseigner l'anglais en CAP. C'est pourquoi une stratégie pédagogique régionale et les interventions des professionnels et du CCCA-BTP sont utiles pour pouvoir conserver, au moins en grande partie, l'organisation pédagogique pratiquée par le réseau et relayée par l'association régionale. »

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Lors des entretiens, les directeurs ont exprimé la conviction que leurs activités se situent entre la prescription et la vie, cette dernière étant réelle et imprévisible et que, en définitive, c'est elle qui dicte la marche en premier. Par conséquent, la première source de développement des capacités professionnelles des directeurs demeure, comme nous le pensons en nous basant sur ce qui précède, dans la façon dont les directeurs vivent les évolutions de l'environnement et des contextes. Ces quelques témoignages que nous avons sélectionnés montrent que les directeurs arrivent à identifier les enjeux qui conditionneront en toute probabilité le développement des établissements qu'ils dirigent. Par ailleurs, ils positionnent le développement de leurs capacités professionnelles en relation avec ces enjeux dont la nature est de plus en plus stratégique et moins utilitariste. En effet, en cherchant dans les traces de nos entretiens les citations des directeurs concernant ce qu'ils considèrent comme situations les plus professionnalisantes, nous avons réalisé que ceux-ci citent principalement les stratégies à construire et accordent mois d'importance à la valeur professionnalisante de la production d'outils, sans pour autant la négliger.

Situations professionnalisantes identifiées lors des confrontations de projets à construire dans des contextes en transformation

Les dernières *Journées techniques nationales des équipes de direction de CFA-BTP* - organisées par le CCCA-BTP fin novembre 2013 et qui ont réuni l'ensemble des directeurs concernés et des secrétaires généraux - ont constitué une occasion pour nous d'observer la confrontation des projets régionaux en émergence, à la fois entre eux et par rapport à la prescription nationale. Ainsi, nous y avons cherché à comprendre comment les directeurs de CFA s'emparent de ces projets pour leur propre développement professionnel, aussi bien du point de vue capacitaire qu'identitaire. Dans différents ateliers de travail auxquels nous avons participé, autogérés la plupart du temps par les directeurs eux-mêmes, le discours prédominant que nous avons entendu était celui sur les territoires et sur les domaines d'intervention ; ceux-ci étaient devenus beaucoup moins étanches et fermés que dans le passé et que l'apprentissage (y compris du BTP) devenait un marché comme l'était déjà celui de la formation continue, car la vie avance plus vite que la législation ou les accords professionnels ou politiques et que celui qui est le plus audacieux, le plus visionnaire et le plus innovant gagne. Ce discours, non initié par l'institution, constitue pour nous le signe d'un passage entre la posture de directeur-gestionnaire de moyens qui ne se sent pas directement concerné par les évolutions étant donné qu'il ne participe pas à la prise des décisions stratégiques et la posture

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

de directeur-manageur de projets qui veut devenir codécideur. Il ne s'agit pas d'un hasard si ce passage s'accentue au moment de la régionalisation qui peut également être analysée comme un moment où le rôle et l'importance des niveaux macro et méso dans le pilotage de l'apprentissage du BTP sont interrogés aussi bien par les décideurs politiques que par les sujets-acteurs opérationnels dont les directeurs de CFA font partie.

Ainsi, nous avons pu identifier, au cours des ateliers organisés lors de ces journées techniques nationales, plusieurs situations sur lesquelles les directeurs déclaraient devoir s'appuyer dans l'avenir proche pour garantir l'évolution du système de l'apprentissage du BTP et plus particulièrement celle de leur propre établissement. Plusieurs discours étant prononcés par plusieurs intervenants avec plus ou moins le même sens, nous les citons ici, comme nous les avons compris, avec nos propres paroles. Nous leur donnons un ordre en fonction de la fréquence avec laquelle nous les avons entendus (du plus fréquent au moins fréquent) :

- réinterroger l'offre de formation et la rendre plus cohérente au niveau régional, en l'adaptant aux évolutions des marchés, des techniques, des entreprises et bien entendu des jeunes, sans oublier l'élargissement possible des activités à d'autres segments de la formation professionnelle,

- rationnaliser les moyens (humains et matériels) disponibles, surtout en situation de crise vécue actuellement, en apprenant à être plus efficient et à éviter (ou à atténuer) les décisions socialement douloureuses,

- apprendre à négocier avec les institutions et instances politiques à la fois partenaires et prescripteurs tels que le CCCA-BTP, le conseil régional et l'Éducation nationale en se positionnant moins en tant que demandeur de subventions et davantage en tant qu'offreur de services,

- mieux se faire reconnaître sur son territoire, en tant que professionnels capables non seulement de produire des service des formation répondant à des critères fixés dans des cahiers des charges, mais aussi de les vendre et de gagner des appels d'offres.

Nous avons pu constater ainsi de nouvelles attitudes où les directeurs déclarent avoir besoin à la fois de nouvelles visions de leur fonction et de nouveaux processus, surtout de ceux qui

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

faciliteraient une communautarisation des pratiques, importante pour se faire reconnaître et pour développer des réalisations communes à l'échelon régional. Ainsi, les directeurs que nous avons entendus lors de ces journées techniques expriment, d'une façon relativement unanime, l'avis que la constitution des communautés régionales[13] est indispensable pour avoir des visions stratégiques partagées concernant les problématiques citées plus haut et qui demandent à la fois l'apprentissage de la formulation des objectifs clairs et des modes de recherche et d'organisation des moyens permettant de les atteindre.

Ces journées techniques qui clôturaient, d'une certaine façon, la phase de mise en place des structures régionales, ont montré que les zones de passage des situations avant aux situations maintenant fournissaient aux décideurs du système coordonné par le CCCA-BTP (dont les directeurs de CFA-BTP font de fait partie) des opportunités de démontrer leurs capacités à exprimer leurs visions et à se positionner dans le changement d'une façon constructive. Les directeurs soulignaient que, pour eux, accompagner le changement (par les institutions et par les organisations), c'est avant tout accompagner la transformation à partager, où l'état d'arrivée se construit en marchant et en prenant en compte les idées de ceux qui seront ensuite chargés de faire vivre le projet au-delà de sa phase conceptuelle. Nous interprétons cela comme un appel à l'accompagnement pour mieux construire leur propre expérience professionnelle, entendue d'abord comme un processus cognitif et affectif à dimensions souvent cachées ou clandestines (Remoussenard, 2013), à savoir celles qui échappent à une analyse un peu trop rationnelle des situations de travail, axée principalement sur les actes apparents. Cette expérience professionnelle vécue par le sujet-acteur, non limitée seulement à ses dimensions observables, mais également comprenant celles que les sujets-acteurs dissimulent, est simultanément une construction personnelle de son soi professionnel, difficilement identifiable et rarement formalisée.

> *« Il est indispensable que chaque directeur perçoive l'enjeu d'un projet collectif. Les idées de chacun doivent être entendues afin qu'une dynamique collective s'installe, impossible sans appropriation individuelle. »*
> Témoignage d'un directeur, région Rhône-Alpes, Journées techniques nationales des équipes de direction de CFA-BTP, novembre 2013

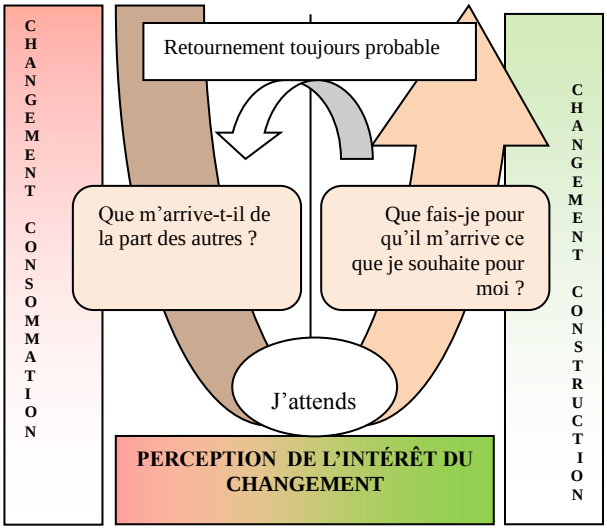
Les résultats des journées techniques, importantes selon nous du point de vue de leur valeur professionnalisante pour les participants de part des réflexions distanciées par rapport au

[13] Comprises à la fois en tant que communautés géographiques et communautés d'idées.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

quotidien qui y ont été exprimées, partagées et analysées en commun, ont permis aux participants d'apercevoir que l'émergence et la consolidation des visions communes se modifient avec l'évolution du positionnement du sujet-acteur dans le changement qu'il vit ; nous avons pu en effet remarquer à travers plusieurs témoignages des directeurs que les tensions, dues au changement lui-même et à la façon dont il est piloté, seraient les plus vives là où les sujets se positionnent davantage en récepteurs (« *Que m'arrive-t-il de la part des autres* ? ») qu'en constructeurs (« *Que fais-je pour qu'il m'arrive ce que je souhaite pour moi ?* »).



Certaines opinions exprimées sur un ton revendicatif, même si elles n'étaient pas majoritaires en comparaison de ce que nous avons eu l'occasion d'observer dans le passé, reprochant aussi bien à l'institution qu'à des organisations régionales de ne pas prendre assez en compte les intérêts et les points de vue des directeurs en pilotant le changement, constituent pour nous une manifestation du fait que les retournements de situations sont toujours probables et le sujet-acteur peut refuser de continuer à donner son adhésion à la construction du changement s'il ne voit plus en quoi celui-ci lui facilite la réalisation de ses objectifs propres. Nous avons, en effet, pu entendre les discours de certains directeurs à priori acquis pour le changement au début du processus (« *J'étais curieux et je pensais qu'il serait une source d'innovation et d'audace créatrice* ») et qui sont devenus réticents au fur et à mesure (« *Quand je me suis rendu compte que le processus conduit avant tout à des complications d'ordre procédurier, tandis que de nouveaux projets voient difficilement le jour, j'ai laissé au secrétaire général le soin de proposer ce qu'il souhaite changer* »), en s'excluant d'une attitude active et en atténuant son envie de participer à la création des communautés de production régionales.

Cette observation nous conduit à la réflexion sur le changement qui n'est jamais acquis, comme ne l'est pas, à notre avis, l'envie de progresser professionnellement. L'appel à la créativité, que nous considérons comme l'un des leviers parmi les plus puissants d'une progression-transformation professionnelle, peut en effet rester sans réponse si le directeur préfère, pour des raisons qui lui sont propres, de rester exécutant des tâches prescrites par

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

exemple et de ne pas adopter une attitude plus managériale qui demande une prise de risque et une certaine audace. En effet, l'autonomisation des sujets est pour nous une problématique complexe qui relève autant de la face raisonnée (visible) que de l'affectif comportemental (caché) du directeur. Par conséquent, la spécificité de l'autonomisation que le sujet choisit pour lui-même entre, selon nous, en interaction avec sa professionnalisation, comprise en tant qu'intention de production, de formation, d'analyse réflexive, d'apprentissage informel ou d'évaluation de son propre développement professionnel (Maubant, 2013). L'intensité de cette professionnalisation dépendra, comme nous le pensons en nous basant sur les analyses des traces recueillies, du degré d'autonomisation pour lequel le directeur de CFA optera et qui serait à observer dans des temporalités longues, afin de détecter des avancements, mais aussi d'éventuels retours vers des attitudes plus passives et moins engagées sur le chemin de son développement professionnel.

2.2.2. La perception du changement intervenu avec la régionalisation par les directeurs de CFA-BTP au début du processus (2010-2011)

Le passage du mode de management départemental au mode de management régional de l'apprentissage du BTP a suscité de nombreuses appréhensions, mais aussi des attentes de la part des directeurs et, plus généralement, des équipes de ces CFA. Nous avons voulu comprendre ce changement, tel qu'il a été vécu par les directeurs de CFA, en nous situant dans un contexte plus vaste de l'évolution des institutions et des organisations qui ne s'arrête pas, mais se construit sur des passages entre « *des équilibres qui par nature sont instables* » (Dubet, 2002, p. 37) à partir des intérêts pouvant être contradictoires des individus et des groupes professionnels singuliers à la fois ancrés dans « *des forces objectives* » (op.cité) issues de l'environnement en construction-déconstruction et dépendant des accords politiques fluctuants.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Nous avons donc décidé d'analyser des tensions et des ruptures issues de la régionalisation vécues par les directeurs de CFA-BTP en y cherchant par ailleurs moins de témoignages de déconstructions qui seraient indissociables du changement (Bernoux, 2005) que des traces des apports potentiellement professionnalisants pour ces sujets-acteurs. Ainsi, nous avons analysé 16 témoignages des directeurs de CFA-BTP recueillis lors des entretiens réalisés sur presque deux ans et demi pour entendre et comprendre leur compréhension du processus en question, leurs appréhensions et attentes éventuelles, ainsi que faire ressortir les opportunités qu'ils y associent, afin de les confronter ensuite avec l'intention institutionnelle. Nous présentons ci-dessous les résultats que nous considérons les plus pertinents et qui viennent directement des transcriptions des entretiens réalisés.

Les directeurs et la régionalisation : exploitation directe des transcriptions des entretiens avec les directeurs, réalisés entre novembre 2010 et septembre 2011 (extraits les plus significatifs)

Dir.	*Ce que les directeurs disent de la régionalisation*	*Ce que les directeurs font en conséquence de la régionalisation*	*Nos commentaires et identification des apprentissages pour les directeurs issus de la régionalisation*
2010 11 04 Dir. 1, CFA de plus de 900 apprentis	*« La régionalisation : orientations plus fortes et plus lisibles qu'avant, mutualisation des cheminements pour aller vers la production des compétences collectives dans un cadre régional. Mais le partage des rôles entre les directeurs et les secrétaires généraux n'est pas totalement clair quant aux aspects stratégiques-politiques et opérationnels-exécution. »*	*« Bien exécuter, mais ne pas se faire exécuter en exécutant (p.ex. en donnant des fichiers des apprentis à la demande d'un politique ou d'un permanent). La difficulté du métier, c'est de saisir la frange (interface) entre le politique et l'opérationnel. Donc qui fait quoi (les politiques, les secrétaires généraux, les directeurs). »*	Le directeur commence par un discours convenu, mais aborde assez rapidement la question de ce qu'il ressent comme une « perte de pouvoir », tout en évoquant un manque de clarté dans la répartition des tâches et des responsabilités avec le secrétaire général. Il évoque aussi des difficultés relationnelles avec le secrétaire général. ***Apprentissages identifiés :*** savoir s'inscrire dans cette interface.
2010 11 05 Dir. 2, CFA de moins de 600 apprentis	*« L'association est encore jeune et n'a pas d'identité suffisamment affirmée. Avant, la relation était constante avec les administrateurs, tandis que maintenant le nouveau conseil d'administration se positionne moins comme un patron (du CFA) que l'ancien. Autre hypothèse : si le directeur est perçu comme quelqu'un qui n'a plus le pouvoir, on va traiter directement avec le secrétaire général. Le secrétaire général deviendra un interlocuteur privilégié des partenaires sociaux et des personnels, ainsi que représentant régional de l'association. »*	*« A la fois atteindre les objectifs de l'entreprise et manager l'équipe au service de ces objectifs. Pour y parvenir, il faut déjà bien connaître les objectifs à atteindre et avoir les moyens de les atteindre. Par rapport au personnel, ce sont les compétences humaines qu'on a ou qu'on n'a pas. »*	Le directeur évoque le manque d'une identité affirmée de la nouvelle structure de gestion. Par ailleurs, les concertations entre le secrétaire général et les directeurs sont interprétées comme insuffisantes. Le directeur énonce avec regret un éloignement du conseil d'administration de l'association gestionnaire et considère que cet éloignement peut devenir une source d'une certaine démotivation des équipes de CFA. Il y a une crainte de déséquilibre entre le secrétaire général et le directeur. ***Apprentissages identifiés :*** savoir organiser ses propres moyens d'action, positionner l'humain au milieu, travailler sur les adhésions, savoir allier le personnel.
2010 11 08 Dir. 3,	*« Les tâches et fonctions entre le directeur du CFA et le conseil*	*« C'est la situation financière qui permet de déterminer quels sont*	Ce directeur souligne l'importance d'avoir une stratégie

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

CFA de 600-900 apprentis	*d'administration de l'association ne sont pas réparties d'une façon précise. Il y a beaucoup d'informations manquantes. Le conseil d'administration est trop dans le quotidien, dans les sous, et pas assez dans la stratégie. Un manque de coordination générale. »*	*les projets qui peuvent être réalisés et quels sont les projets qu'on ne pourra pas réaliser. Si le directeur ne possède pas d'indicateurs de gestion financière, il ne sera pas en mesure de prendre les bonnes décisions pédagogiques ou humaines. Ce qui est pénible, c'est de plonger sans connaître les règles. »*	d'action régionale et regrette son absence, ainsi que celle d'une coordination régionale. Par ailleurs, il mentionne l'importance de disposer d'un ensemble d'indicateurs de management de CFA (de nature différente) pour accomplir les missions assignées en prenant les bonnes décisions. ***Apprentissages identifiés :*** faire des liens entre les différentes dimensions de fonctionnement et créer ensuite des interactions avec l'extérieur et à l'intérieur du CFA.
2010 11 10 Dir. 4, CFA de 600 à 900 apprentis	*« L'important n'est pas ce que je pense de la régionalisation (elle se fait avec ou sans moi), mais ce que je fais de cette régionalisation. Le partage des rôles : le secrétaire général est dans une dimension politique claire, les directeurs sont dans leur rôle opérationnel. »*	*« Il faut encore plus penser aux autres, sur les conséquences de ses décisions sur les autres. Apprendre à mieux défendre ses positions et à mieux comprendre celles des autres dans la conception et la mise en route des projets collectifs. Apprendre à mieux se différencier des autres. »*	Le directeur se situe clairement dans l'analyse des conséquences de la régionalisation pour lui-même en termes d'opportunités. ***Apprentissages identifiés :*** mieux communiquer pour argumenter et défendre ses positions lors de la mise en place des projets collectifs.
2011 01 21 Dir. 5, CFA de plus de 900 apprentis	*« Dans le contexte de la régionalisation, le poids des CFA ensemble augmente. Tous les CFA sont perçus comme un ensemble, rien que face au conseil régional. C'est un aspect positif. »*	*« C'est avant tout le directeur qui représente le CFA dans son contexte local. Il est nécessaire que le contexte local sache que le CFA existe. Il faut tisser une toile. »*	Le directeur évoque principalement une nouvelle force (régionale) face à des partenaires extérieurs. ***Apprentissages identifiés :*** sortir davantage de chez soi pour faire connaître et reconnaître son CFA, en tant que composante d'un ensemble plus puissant.
2011 03 01 Dir. 6, CFA de plus de 900 apprentis	*« La régionalisation est arrivée imposée, non négociée, coupée de la réalité locale. La logique politique du projet n'a pas été expliquée dans les CFA. Il y a eu un déficit de communication au départ. Au moment de la régionalisation, nous avons tous besoin d'un temps de coordination, d'un temps de rencontres, pour se découvrir autrement, réfléchir ensemble sur un nouveau mode de travailler, se sentir valorisé et reconnu, y compris pour le passé. Aujourd'hui, la régionalisation n'est pas perçue comme un facteur facilitant ou accélérant, mais une strate de décision supplémentaire. Avant, on arrivait à bien travailler, à bien gérer l'établissement. Et aujourd'hui, on a le sentiment que ce n'était pas bien. »*	*« Il est difficile de passer d'une logique de faire à une logique où j'évalue d'une façon plus rigoureuse ce que je fais. En plus, rendre compte des actions que j'évalue. Cet aspect peut prendre de l'ampleur dans un contexte régional et dans une gestion des moyens plus globale, où il y aura plus de comparaisons entre établissements et entre directeurs qui se retrouveront ensemble non seulement comme collègues et partenaires, mais également concurrents (inévitablement, en dépit de tous les discours sur les partenariats et sur les enrichissements mutuels). Certains contrôles sont purement formels. Ceci provoque des retards et des lourdeurs supplémentaires, les anciennes cohésions sont détruites. »*	Ce directeur est, de toute évidence, déçu de la mise en œuvre du processus de régionalisation, même s'il ne critique pas ouvertement son bien fondé potentiel. Il y manquerait une écoute, une coordination, une reconnaissance de l'expérience, une confiance et sur des productions-constructions communes à initier (association régionale qui devrait être davantage une concertation-production-construction qu'une représentation-démonstration sans production). ***Apprentissages identifiés :*** évaluation, avec des indicateurs mesurables, des effets de ses actions, apprendre à se détacher des effets considérés comme néfastes de la régionalisation pour entrer dans un processus plus constructif pour soi-même d'abord et pour les équipes.
2011 03 01 Dir. 7, CFA de moins de 600 apprentis	*« La régionalisation : elle peut réussir s'il y a une grande écoute et une grande confiance. La répartition des rôles entre le directeur et le secrétaire général doit être claire et comprise par le personnel. Le secrétaire général s'occupe du personnel et est positionné en tant que patron de*	*« Travail entre les directeurs : réunions régulières autour des thèmes précis (habilitation CCF, suivis des dossiers demandés par la région, hyper-planning ; on échange, ce qui n'a pas été le cas avant (non seulement en réunion, mais aussi au quotidien, la communication s'organise beaucoup*	Dans ce témoignage, le directeur souligne également l'importance de l'écoute, de la confiance et de la clarté pour la réussite de la régionalisation, à savoir pour la conviction qu'il s'agit d'un processus positif aussi bien pour la qualité de la mission et pour les sujets-acteurs qui la produisent.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

	l'ensemble, tandis que le directeur s'occupe de toute l'organisation interne du CFA. Le secrétaire général s'occupe des fonctions financières et de la gestion du personnel (le directeur fait interface au quotidien, mais c'est le secrétaire général qui arbitre). »	*mieux, partage d'expérience, pilotage partagé.* *Une harmonisation des procédures très progressive, en analysant ensemble les pour et les contre. Chaque directeur pilote un peu ce qu'il maitrise le mieux. »*	Ce directeur évoque également, en termes précis, comment la régionalisation peut contribuer à se faire reconnaître, grâce à ces capacités, au niveau régional. ***Apprentissages identifiés :*** savoir identifier ses capacités et savoir clarifier ses priorités pour s'affirmer davantage au niveau régional.
2011 03 15 Dir. 8, CFA de moins de 600 apprentis	*« Beaucoup de responsabilités financières du directeur, mais un manque de débat, de confrontation d'idées. Avec la régionalisation, certains directeurs perdront cette autonomie de mouvement où il n'y avait pas de comptes à rendre. Les meilleures situations sont celles où les choses sont claires : on sait qui fait quoi et qui est responsable de quoi. »*	*« Partage des rôles entre l'association et le CFA :* • *tout ce qui est financier – c'est l'association qui gère, coordonne les projets, prend position. Peu de choses sortent directement du CFA, les choses transitent par l'association ;* • *le CFA a une entière liberté au niveau pédagogique et au niveau de la communication avec l'environnement proche. »*	Ce directeur met l'accent sur la nécessaire clarification des rôles et des responsabilités pour que la régionalisation se passe bien et pour que chacun s'y sente reconnu. Le constat que « peu de choses sont décidées au CFA » est fait avec une certaine amertume : nous sentons le sentiment de perte de pouvoir et d'autonomie. ***Apprentissages identifiés :*** savoir assumer les conséquences des décisions qui ne sont pas prises par soi-même, savoir être solidaire avec une décision (collective ou du supérieur hiérarchique) même si personnellement on n'y adhère pas.
2011 03 15 Dir. 9, CFA de plus de 900 apprentis	*« La régionalisation permettra de comprendre mieux la partie « gestion ». Je pense que je vais gagner en autonomie sur cette partie-là (avec plaisir).* *Il faut, en parallèle, des choses très formalisées, très techniques, et à côté, des choses très personnalisées.* *En outre, besoin qu'une équipe régionale qui doit émerger progressivement, pour remplacer ce que certains directeurs ont peut-être perdu avec la régionalisation. »*	*« Bien-être et être bien au CFA (groupe de travail) : mais il faut que les choses viennent des équipes, redécouvrir l'importance des choses simples. Le lieu de travail devrait leur appartenir. »*	Ce directeur tente de se positionner dans la régionalisation et ne l'analyse pas en tant que processus détaché de sa propre situation professionnelle. Il propose de s'y positionner en revenant sur un certain nombre de fondamentaux, de ne pas confondre le fond (mission) et la forme (les moyens pour l'accomplir). En même temps, il reconnaît que la compréhension de son propre intérêt dans la régionalisation est fondamentale pour que le processus réussisse. ***Apprentissages identifiés :*** redécouvrir le sens de sa mission d'une façon simple et la communiquer à son équipe.
2011 03 16 Dir. 10, CFA de 600 à 900 apprentis	*« Ne pas limiter la régionalisation à quelques coups boiteux au démarrage. Mais ceci fonctionnera si les directeurs se sentent impliqués dans le processus, et surtout écoutés. Il faut éviter les spirales d'absences de communication qui conduisent à des mauvaises décisions.* *La relation des directeurs avec le conseil d'administration de l'association régionale est également importante : c'est une manière de reconnaître les directeurs de CFA.* *Le CCCA peut renforcer les bons cotés de la régionalisation : faire travailler ensemble les adjoints et organiser des rencontres profes-*	*« Pour le moment, la régionalisation prend beaucoup de temps aux directeurs : répondre à toutes les sollicitations qui arrivent plus sous forme d'ordres que de sollicitations négociées (question de communication dans la mise en œuvre de la régionalisation). Il faut davantage exécuter que participer. Quand on est pris par l'administratif et de multiples sollicitations, l'essentiel passe à la trappe. Le quotidien nous bouffe et le stratégique en souffre.* *Bref, l'association s'occupe de tout, mais pas entièrement, donc il y a une partie qui revient aux CFA et cette partie fait que le système est éparpillé, lourd à gérer pour*	Ce directeur se situe, en quelque sorte, dans le prolongement du témoignage précédent, en proposant de ne pas analyser, voire juger la régionalisation sur la base de quelques expériences de mise en œuvre qui seraient maladroites. En critiquant le processus de mise en œuvre, le directeur prend la précaution d'utiliser des expressions telles que « pour l'instant ». Par ailleurs, ce directeur formule des attentes par rapport à l'institution qui, selon lui, ne renforce pas assez l'accès aux « bons côtés de la régionalisation ».

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

	sionnelles. *La régionalisation ne peut pas être que des procédures, mais aussi des impulsions, des innovations, des projets qui permettent à chacun de s'y retrouver. »*	*les uns et les autres. En plus, l'information circule mal. Le tout est devenu lourd. La régionalisation peut susciter des réticences à cause de ce genre de situations qui font qu'on peut passer à côté de l'essentiel. »*	***Apprentissages identifiés :*** savoir se détacher du fonctionnement quotidien actuel de l'organisation régionale et se projeter vers le futur, acquérir une vision de la régionalisation pour soi-même et tenter de la promouvoir au niveau régional, retrouver l'essentiel (la mission du CFA et non la structure qui n'est pas une fin en soi), oser devenir innovant.
2011 03 16 Dir. 11, CFA de 600 à 900 apprentis	*« La demande des institutionnels est contradictoire et ambiguë : d'une part, les prescripteurs demandent que les directeurs se recentrent sur leur métier et, de l'autre côté, les prescripteurs demandent de plus en plus de travail « administratif » qui éloigne les directeurs de leur corps de métier. »*	*« Pour promouvoir les projets, les directeurs ont besoin d'être convaincants en termes d'apport, en termes de valeur ajoutée du changement (en termes d'organisation du travail, mais aussi en termes financiers, etc.). Pourquoi faire plus ou autrement ? Pour susciter de l'adhésion à des projets, on peut travailler par petits paquets, pour éviter de la résistance face à des gros morceaux. »*	Ce directeur pointe l'ambiguïté de la prescription institutionnelle : une volonté de rendre les directeurs plus participatifs et plus créatifs d'une part et les obliger à faire face à l'administratif de plus en plus prenant d'autre part. ***Apprentissages identifiés :*** promouvoir des projets et dédramatiser la régionalisation en la décomposant en processus plus simples, plus faciles à comprendre et à accepter.
2011 07 01 Dir. 12, CFA de plus de 900 apprentis	*« Régionalisation : le syndicat CGC a été contre, les directeurs surtout, mais maintenant on veut faire pour que cela fonctionne, mais cela ne se met pas en place dans le bon sens → c'est une centralisation qu'ils sont en train d'organiser. ILS se submergent de papiers, de procédures, etc. puisqu'ils veulent tout traiter, mais ils n'ont pas les moyens de le faire. Il faut bien distinguer les procédures et les processus d'une part et les papiers en circulation d'autre part. Il ne faut pas agir au jour le jour, mais travailler sur une vision plus lointaine. »*	*« Clés d'un système qui fonctionne (ce que je fais dans mon CFA et j'aimerais bien faire pareil au niveau régional) :* • *une vraie concertation et négociation, autour des sujets importants, clairs et hiérarchisés,* • *une nécessaire transparence qui implique aussi une logique dans l'action,* • *ne pas faire les choses par derrière. »*	Dans ce discours, une scission entre EUX (association) et NOUS (CFA aux sens singulier et pluriel) est clairement perceptible. Ce directeur a des idées sur comment faire fonctionner une structure régionale. Il les indique dans son discours. ***Apprentissages identifiés :*** savoir faire passer ses idées, se faire entendre, négocier, doser la critique et la proposition, apprendre à être perçu en tant que constructeur, même s'il y a une déconstruction d'abord.
2011 09 10 Dir. 13, CFA de plus de 900 apprentis	*« Quand on impulse un changement, il faut être attentif pour ne pas détruire des choses qui ont du sens pour les équipes, sans proposer quelque chose d'aussi parlant aux gens.* *Dans la régionalisation, c'est le projet commun à construire qui est important. L'erreur commise dans la régionalisation : amalgame entre le poste de secrétaire général et celui de directeur-manageur. Qui doit faire quoi ? Quelle est la prescription institutionnelle ? Résultat : les secrétaires généraux veulent être des chefs à distance, sans les problèmes, et les directeurs sont au milieu, mais sans les moyens. Pour être pleinement directeur, il doit avoir des moyens clairement définis. L'institution doit être gardienne de ces moyens. »*	*« Le mouvement centrifuge (le mouvement vers l'extérieur) dans la fonction qui peut s'installer si on n'a plus le plaisir dans ce qu'on fait : ceci caractérise non seulement le directeur, mais aussi tous les autres. Quand on n'aime plus ce qu'on fait, quand il n'y a plus de plaisir, on souhaite sortir. Il y a une force qui vous amène vers l'extérieur. »*	Ce directeur met l'accent sur l'importance des continuités dans la mise en œuvre des passages d'une situation à une autre. Il rappelle également que la clarté au niveau de la répartition des attributions-fonctions entre le secrétaire (qui est général) et le directeur (qui est manageur selon ce directeur) est une condition essentielle pour la régionalisation suscitant des adhésions, avec des moyens qui doivent accompagner les attributions. Par ailleurs, le directeur formule des critiques à l'égard de l'institution qui ne prendrait pas suffisamment position par rapport aux attributions à préconiser. ***Apprentissages identifiés :*** promouvoir un certain plaisir de l'équipe au travail, pour qu'elle reste attachée à ses activités.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

2011 09 30 – Dir. 14, CFA de 600 à 900 apprentis	*« Comme les deux phénomènes sont arrivés en même temps, les gens font un amalgame : certains formateurs pensent que la régionalisation est la cause du déficit, ce qui est faux. La régionalisation se fait dans le contexte des déficits et des baisses d'effectifs.* *L'avantage de la régionalisation, c'est une concertation entre les directeurs, une mise à plat des solutions et des expériences. Au quotidien, on peut se sentir moins seul, mieux organiser les relations avec les partenaires institutionnels, les rationnaliser. A part cela, le quotidien des directeurs n'a pas changé. »*	*Peut-être la prise de conscience de l'existence du secrétaire général en tant que patron des équipes. Le directeur gère le quotidien des CFA. Les représentants du personnel appellent directement le secrétaire général. Les directeurs de CFA ont un patron et un supérieur hiérarchique.*	Ce directeur attire l'attention sur la nécessité d'analyser la régionalisation avec son contexte : ne pas faire d'amalgames et ne pas attribuer à la régionalisation des attributs dont elle n'est pas porteuse. Par ailleurs, ce directeur évoque la nécessité de s'habituer à fonctionner dans une configuration évoluée (avec le secrétaire général régional qu'il reconnaît en tant que « patron »). ***Apprentissages identifiés :*** développer les capacités d'analyse du contexte, de prise de distance et de constitution de réseaux de contacts avec différents partenaires. Relativiser la portée du changement.

Les témoignages cités sont principalement axés sur la démonstration des apprentissages de soi qui ne sont pas tous du même ordre et qui relèvent, selon nous, des différentes attitudes professionnelles que les directeurs adoptent dans en organisant les activités situées leurs contextes, tels qu'ils les interprètent. Ainsi, nous avons identifié les apprentissages différents issus de la régionalisation, en fonction des attitudes telles que :

- exécution de la nouvelle prescription, où le directeur se sent déstabilisé si elle n'arrive pas ou si elle ne lui apparaît pas suffisamment claire, sans se poser la question des moyens, en considérant qu'il appartient à l'institution nationale ou à l'organisation régionale d'y trouver des réponses adéquates,

- gestion des moyens confiés dans le nouveau contexte, où le directeur veut connaître avec précision le but à atteindre, non seulement prescrit, mais également négocié), dans un cadre organisationnel précis, avec des organigrammes consensuels et les procédures transparentes,

- management des projets (ainsi que des équipes pour ces projets) qui ne sont pas que locaux, mais aussi régionaux, où le directeur prend des initiatives visant la reconnaissance de ses expertises, ainsi que l'élargissement de ses spectres et de ses autonomies d'action, en acceptant d'assumer les responsabilités des résultats atteints.

Remarquons qu'avec le temps, les attitudes des directeurs s'orientaient vers plus de découverte des opportunités potentielles qu'apporterait la régionalisation à leurs propres

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

fonctionnement et ambitions professionnelles. En effet, les directeurs interrogés au début étaient davantage axés sur la préoccupation de (re)trouver leur place dans le nouveau contexte, de s'assurer de la disponibilité (continuité) des moyens et de rétablir des liens considérés comme fragilisés par la régionalisation, ce que nous considérons comme le souci de préservation malgré le contexte qui change. Plus tard, les directeurs se détachent progressivement de ce qu'ils considèrent au début comme des effets néfastes de la régionalisation et manifestent une préoccupation de s'y retrouver en apprenant à devenir constructif dans le nouveau contexte (pour soi-même et pour ceux avec qui les directeurs interagissent), tout en s'affirmant davantage au niveau régional (et pour certains, en en faisant un enjeu de transition identitaire).

Analyse plus détaillée des traces recueillies au cours de la première partie des entretiens

Les entretiens réalisés en 2010 et en 2011 nous ont surtout permis de faire les constats suivants :

- un nombre important de directeurs ne se déclaraient pas, au moins au début, convaincus par des bénéfices potentiels de la régionalisation et, de ce fait, ne se sentaient pas en mesure d'expliquer ses enjeux aux équipes de CFA d'une façon convaincante, avec des arguments pour susciter des adhésions, en dédramatisant le changement et en mettant l'accent sur des opportunités potentielles,

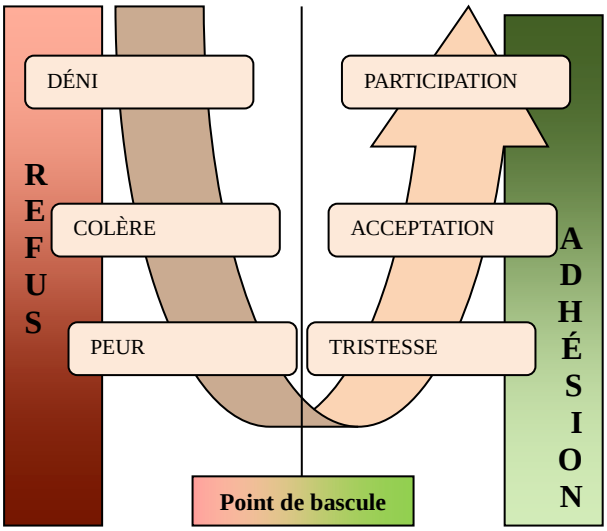
- de nombreux directeurs ont perçu la création des structures régionales comme une atteinte à leur position dans le système, à savoir à leur pouvoir qui serait plus limité sans une contrepartie considérée comme suffisamment visible et valorisante et, par conséquent, avaient du mal à percevoir leur place précise dans les nouvelles équipes régionales,

- il existe une tension à notre avis bien perceptible entre l'affectif (ambition personnelle) et l'objectif (intérêt plus général), avec une préoccupation de certains directeurs de préserver, autant que possible, les spécificités locales dans le nouveau contexte régional.

© 2014 Tous droits réservés.

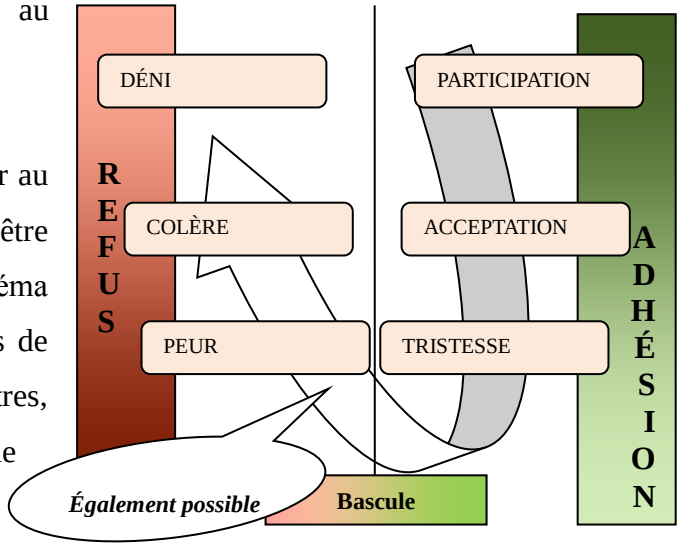
doc.univ-lille1.fr

Par ailleurs, nous avons perçu chez certains directeurs une tension d'origine identitaire se manifestant en termes de légitimité à affirmer, de posture à faire évoluer et de modes de management à impulser. Les directeurs, encouragés par l'institution depuis une quinzaine d'années à adopter des postures managériales (autonomie et responsabilité grandissante dans la conduite des projets pour le CFA) et à abandonner celles de gestionnaires (limitées à la responsabilité des moyens), avaient le sentiment que la régionalisation les éloignait de leurs responsabilités et autonomies progressivement accordées. Certains directeurs s'interrogeaient pour savoir si l'institution nationale, ainsi que l'organisme de gestion régional les souhaitaient toujours manageurs et s'il n'y avait pas de marche arrière à peine voilée vers une simple responsabilité de gestion des moyens au niveau local.



Source : B. Rohmer, action de formation pour des équipes de direction de CFA-BTP « La conduite du changement », 2013

Les réactions que nous avons pu observer au cours de nos entretiens pourraient être résumées sous forme d'un schéma relativement courant illustrant les phases de changement, telles qu'abordées, entre autres, dans les travaux de Bernoux (2004) sur le cycle de changement et repris par de nombreux praticiens, comme Rohmer (2013), dont nous nous inspirons pour l'illustrer ci-dessous. En effet, au cours de nos entretiens réalisés en 2010 et 2011 (phase d'accélération quant à la mise en place des structures gestionnaires régionales) la réticence, voire l'hostilité de certains directeurs par rapport à ce que ces derniers considéraient bien souvent comme une évolution peut-être mal pensée et certainement mal communiquée était la première attitude perceptible face à ce changement. Les directeurs interrogés nous ont signalé que l'institution et les secrétaires généraux d'associations régionales gestionnaires de CFA-BTP n'ont pris que très progressivement conscience de la nécessité de mettre en place des démarches pour



© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

comprendre les oppositions et les craintes qui apparaissent au cours de la plupart des processus de changement (Bernoux, 2004, Le Boterf, 2002, Collerette, 2013) et qu'il convient de comprendre avant d'envisager toute construction.

Toutefois, une analyse plus approfondie des traces de nos entretiens réalisés en 2010 et 2011 nous a conduit à constater que les mouvements à l'intérieur de la courbe de changement ne se font pas qu'en avant et que les décideurs institutionnels et organisationnels doivent tenir compte des allers-retours possibles entre les différentes phases et que les adhésions éventuelles ne sont pas acquises d'une façon définitive. En effet, il ressortait de nos entretiens que les directeurs attendaient des décideurs les attitudes claires et les décisions qui tenaient compte de leurs ressentis pour éviter des marches-arrière pouvant entraver le processus de changement.

Par ailleurs, nous nous sommes attaché à l'analyse de ce que nous appelons point de bascule à partir duquel il serait possible de chercher des signes d'adhésion au processus.
En nous basant sur nos entretiens, nous estimons que ces signes apparaissent au moment où nous arrivons à observer la volonté des directeurs de s'appuyer sur le changement en cours pour leurs propres apprentissages professionnels. Ainsi, au cours des entretiens réalisés en 2010 et 2011, les directeurs nous ont signalé directement ou indirectement les différentes opportunités d'apprentissage issues du processus de régionalisation, comme nous l'avons indiqué dans le tableau au début de ce sous-chapitre.

Les directeurs nous indiquent des apprentissages d'une façon progressive que nous tentons de rapprocher des différentes phases d'appropriation du changement. Ainsi, nous considérons que l'apparition des différentes envies en termes d'apprentissage au fur et à mesure de l'abandon du déni, de la colère et de la peur du changement peut constituer des signes de passage vers le deuil-tristesse de la situation passée, ensuite vers la réconciliation-acceptation du changement et, enfin, vers la participation à la production de ses effets.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Au cours des entretiens réalisés en 2010 et en 2011, nous avons identifié, à côté des réticences fortement présentes, également des ouvertures vers la réconciliation-acceptation du changement, telles que :

- envie de certains directeurs de se positionner dans la nouvelle interface régionale (méso) entre le niveau macro (national) et micro (CFA local) en organisant leurs propres moyens d'action, pour être davantage acteur de sa place dans la nouvelle organisation régionale que subir les décisions prises par les autres,

- volonté de faire des liens entre les différentes dimensions de fonctionnement et créer ensuite des interactions avec l'extérieur et à l'intérieur du CFA dans la nouvelle configuration régionale, ainsi que de mieux communiquer pour argumenter et défendre ses positions lors de la mise en place des projets collectifs,

- tentatives d'identifier ses capacités et de clarifier ses priorités pour s'affirmer davantage au niveau régional, de redécouvrir le sens de sa mission d'une façon simple et la communiquer à son équipe, de promouvoir des projets et dédramatiser la régionalisation en la décomposant en processus plus simples, plus faciles à comprendre et à faire accepter par les équipes.

En revanche, les directeurs ont cité, d'une façon plutôt approximative à ce stade, ce qui pourrait être mis en place par eux-mêmes pour donner du corps à la régionalisation dans le sens qu'ils souhaitent.

Les fonctions de directeur de CFA-BTP et de secrétaire général d'association régionale mises en tension

Les articles 8 et 9 de l'Accord national du 6 septembre 2006 relatif à l'apprentissage et au CCCA-BTP stipulent que « *les recrutements des secrétaires généraux d'associations régionales et des directeurs de CFA se font en concertation avec le secrétaire général du CCCA-BTP selon les modalités prévues dans les statuts de référence de ces associations* ». Ainsi, les partenaires sociaux du secteur souhaitaient que les missions et les conditions de travail des secrétaires généraux des associations gestionnaires paritaires régionales et des

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

directeurs des CFA-BTP soient encadrées par des dispositions conventionnelles définies nationalement par les partenaires sociaux sur proposition du conseil d'administration du CCCA-BTP. Le souhait des partenaires sociaux a été clair : la création des structures régionales doit constituer une occasion pour harmoniser progressivement les statuts des directeurs de CFA et pour les positionner sous la responsabilité des secrétaires généraux d'association gestionnaire paritaire régionale. Le CCCA-BTP est clairement positionné par les partenaires sociaux en tant que garant national de cette cohérence des statuts et des missions, à commencer par l'harmonisation des intitulés de poste : seules les appellations « secrétaire général d'association » et « directeur de CFA-BTP » devront être admises au fur et à mesure des renouvellements et des remplacements des personnels en question. Par ailleurs, les conventions de relation entre le CCCA-BTP et les associations régionales comportent des précisions concernant les procédures de désignation et les attributions aussi bien du secrétaire général que des directeurs de CFA-BTP. Il est rappelé dans ledit accord national (article 33) que « *la désignation et la révocation du secrétaire général d'association doivent être décidées avec le secrétaire général du CCCA-BTP* », comme d'ailleurs la définition de fonctions, la rémunération et l'avancement de carrière. Concernant les directeurs de CFA-BTP, leur désignation et leur révocation sont décidées par le conseil d'administration de l'association gestionnaire à la majorité des 2/3 de ses membres, en liaison avec le secrétaire général du CCCA-BTP[14]. Les précautions sont ainsi prises par les partenaires sociaux et par l'institution pour préserver une unité nationale des statuts et pour instaurer une clarté dans les relations entre les secrétaires généraux et les directeurs.

Le secrétaire général d'association régionale est, de part ses attributions, positionné par les partenaires sociaux en tant qu'animateur du comité de direction réunissant les directeurs de CFA-BTP notamment pour une mise en commun des actions et des réalisations de chacun : il est donc, sans aucune ambiguïté, le supérieur hiérarchique du directeur de CFA. Conformément à l'article 36 de la convention de relations type entre le CCCA-BTP et l'association gestionnaire régionale, les directeurs de CFA-BTP exercent leurs missions « *sous contrôle du secrétaire général* ».

[14] Le secrétaire général du CCCA-BTP est le dirigeant nommé à la tête de cette institution par son conseil d'administration, constitué de 20 membres titulaires désignés par les organisations d'employeurs et de salariés représentatives au niveau national, à raison de 10 membres titulaires dans le collège salarié et de 10 membres titulaires dans le collège employeur.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Ces missions y sont définies dans les termes suivants :

- le directeur est gestionnaire et responsable du fonctionnement pédagogique et administratif de son établissement, sous réserve des pouvoirs d'ordre administratif et financier de son association gestionnaire,

- le directeur propose à l'association le recrutement du personnel du CFA-BTP et il gère le personnel de son CFA,

- il est associé à la définition des orientations notamment budgétaires de l'association et gère le budget de son CFA (qui lui est attribué par l'association gestionnaire),

- il est chargé de l'information et de la communication externe du CFA sur le territoire où celui-ci est implanté.

L'expression des attributions telle que citée ci-dessus, extraite de la convention de relations type entre le CCCA-BTP et l'association gestionnaire régionale ne dit bien entendu rien sur la façon dont les directeurs vivent réellement leur fonction et leurs missions dans le contexte de la régionalisation. Elle ne précise non plus comment l'institution souhaite les directeurs dans ce processus : comment ils doivent se conformer à la prescription ou quelle est leur marge de manœuvre dans sa mise en œuvre ? En effet, les directeurs considèrent l'institution, au moins pour ce qui concerne la période 2009-2012, comme relativement indécise par rapport à la place qu'elle souhaitait pour eux dans le contexte évolué. La perception de l'attitude institutionnelle a commencé à changer dès la fin 2012, à savoir depuis le moment où l'institution s'est clairement rendue compte que les directeurs se distancient de plus en plus de la régionalisation - en la subissant davantage qu'en la vivant - et qu'à terme une telle situation pourrait conduire à une rupture entre le niveau macro et le niveau micro dans le système dans une période où le niveau méso est toujours en construction et sans identité suffisamment fédératrice.

En effet, à partir du début 2013, le CCCA-BTP multiplie des démarches vis-à-vis des directeurs pour les associer à la réflexion sur l'évolution du système composé de CFA-BTP dans le contexte régionalisé et dans un environnement en évolution dont l'issue est considérée

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

comme particulièrement incertaine. Mais, en même temps, l'institution se rend de plus en plus compte que ce sont les relations au niveau méso qui deviennent décisives quant à l'attitude du directeur aussi bien face à la prescription nationale concernant sa fonction et ses missions que par rapport à la nature de sa participation au processus de régionalisation et les nouvelles émergences identitaires que celui-ci est susceptible d'initier. Ainsi, avec la régionalisation, nous nous apercevons que l'institution conditionne de moins en moins l'attitude professionnelle du directeur et que celui-ci - à juger les signaux qu'il envoie rien qu'au cours de ses participations à différentes manifestations nationales dont les journées techniques nationales des équipes de direction régionales organisées par le CCCA-BTP en novembre 2013 ont été les plus importantes vu la dimension des travaux qui y ont été engagés – prend ses distances avec l'institution et apprend à être plus autonome, en cherchant par lui-même sa nouvelle place dans le processus en cours.

Au cours de nos entretiens, nous avons réalisé que le directeur cherche aussi à se positionner face au secrétaire général et incite celui-ci à se déterminer dans l'équipe de direction régionale, tout en organisant des négociations et des clarifications du rôle et des attributions des directeurs dans le contexte évolué, ce qui, selon les régions, est un processus difficile aussi bien pour les uns et les autres, en exigeant des habilités et des compromis de la part de chaque groupe professionnel (celui des secrétaires généraux d'associations régionales en pleine émergence et celui des directeurs en pleine déconstruction-reconstruction) à négocier au cas par cas, en fonction des contextes et des situations régionales - chacune étant diversement complexe - où la valeur clarifiante des textes institutionnels n'est que relative face à des visions du travail partagé et des attentes professionnelles des sujets-acteurs parfois difficilement compatibles. Il ressort globalement de nos entretiens que beaucoup de directeurs, dans les contextes régionalisés, ne souhaitent pas être de simples exécutants des décisions prises ailleurs, mais ils tiennent à la prise de décisions qui concernent les établissements dont le management leur est confié et les secrétaires généraux comprennent diversement ce souhait, probablement parce qu'ils cherchent encore leur bonne posture dans la fonction et les missions qui leur sont confiées. Le résultat est que chaque région avance à son propre rythme et l'attitude professionnelle du secrétaire général d'association gestionnaire s'avère bien souvent décisive pour l'établissement des relations constructives au travail avec les directeurs de CFA et pour la construction des projets régionaux en commun.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

2.2.3. Professionnalisation des directeurs de CFA-BTP au cours des actions entreprises par le niveau méso en faveur des synergies régionales

Pour identifier d'une façon plus précise les situations et actions professionnelles issues des processus de régionalisation qui contribueraient à la professionnalisation des directeurs, nous nous sommes intéressé plus particulièrement à ces processus dans trois régions qui partaient de bases différentes, avec un présupposé que dans chacune de ces trois régions nous aurions la possibilité d'identifier des situations et actions spécifiques et complémentaires. En effet :

- les CFA-BTP de la région 1 étaient gérés avant la régionalisation par trois associations distinctes, mais dirigés par un même secrétaire général ; de ce fait, le processus y serait plutôt à analyser en tant qu'évolution-continuation du passé dans un nouveau cadre,

- dans la région 2, l'association départementale gestionnaire de trois CFA d'un département (représentant 64% des effectifs régionaux d'apprentis en 2010) fusionnait avec une seule autre association départementale qui gérait certes un seul CFA, mais le plus important de cette région ; il serait donc plutôt question d'une continuation pour les trois premiers CFA (situation à rapprocher de celle constatée en région 1) et d'une rupture pour le dernier,

- dans la région 3, une situation où l'association gestionnaire des trois CFA d'un seul département (représentant 40% des effectifs régionaux en 2010) était perçue par les autres directeurs de CFA comme une structure plutôt absorbante.

Pour connaître ce processus dans chacune des trois régions choisies et y détecter des situations potentiellement professionnalisantes pour les directeurs de CFA, nous avons d'abord exploité les entretiens que nous avons eus avec les directeurs des régions concernées. Ensuite, nous avons profité de plusieurs occasions pour organiser des entretiens moins formels (souvent en plusieurs phases, aussi bien en situation de face-à-face que par téléphone) avec les trois secrétaires généraux concernés, afin de les confronter avec les traces recueillies auprès des directeurs et de mieux comprendre le sens de leurs interventions au cours des entretiens.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

- **Différentes attitudes des directeurs de CFA face à la régionalisation dans trois régions choisies pour une analyse approfondie**

L'analyse des résultats de nos entretiens avec les directeurs en question a montré que la régionalisation a été complexe dans toutes les régions étudiées, avec, toutefois, des degrés de complexité (et souvent d'opposition face au processus) bien différents d'une région à l'autre. Dans le tableau qui suit, nous comparons des opinions des directeurs (que nous considérons comme représentatives) sur le processus en cours dans les trois régions sélectionnées.

Témoignages des directeurs de CFA-BTP sélectionnés comme représentatifs dans les trois régions choisies pour l'analyse comparative des processus de régionalisation

Région 1	Région 2	Région 3
Témoignage 1 (directeur d'un CFA de moins de 600 apprentis, se percevant avant tout comme un spécialiste de la mise en œuvre des projets pour l'établissement) *« Avec la régionalisation, j'ai des missions transversales et mes collègues me font confiance, donc je leur dois un service professionnel de qualité. J'ai aussi une image à défendre, donc les autres doivent me voir au top de mes possibilités pour qu'ils viennent spontanément me solliciter. »*	**Témoignage 1** (directeur d'un CFA de plus de 900 apprentis et plutôt en faveur de la régionalisation dès son début) *« La nécessité d'apprendre à se retrouver dans un collectif et d'apprendre des autres, de savoir reconnaître la compétence professionnelle de l'autre, même si elle ne résulte pas de la même expérience que la mienne, de trouver un compromis entre les différentes ambitions personnelles dans un collectif, me paraît fondamentale pour pouvoir fonctionner ensemble dans le cadre régional. »*	**Témoignage 1** (directeur d'un CFA de plus de 900 apprentis bénéficiant avant la régionalisation d'une autonomie large en termes de gestion aussi bien pédagogique que financière) « *La régionalisation est arrivée imposée, non négociée, coupée de la réalité locale et les gens (surtout les directeurs, mais aussi le personnel administratif et comptable) ne savent pas comment ils devront prendre leur nouvelle place dans ce puzzle régional. Il y a une opacité sur la façon dont la régionalisation a été négociée avec les politiques : la logique politique du projet n'a pas été [suffisamment] expliquée aux directeurs, ni par l'institution nationale ni par les instances professionnelles régionales. »*
Témoignage 2 (directeur d'un CFA de 600 à 900 apprentis, se percevant avant tout comme un pédagogue) « *La pédagogie m'intéresse et j'ai mené dans mon passé professionnel des actions qui m'ont permis d'avoir de réelles connaissances. Je suis capable de conduire des travaux de recherche pédagogique au niveau régional. Ce n'est pas incompatible avec mon travail de directeur d'un CFA. »*	**Témoignage 2** (directeur d'un CFA de 600 à 900 apprentis, se définissant en tant qu'ingénieur qui à appris à être manageur d'un centre de formation) « *Sans négliger les évènements qui nous prennent d'habitude beaucoup de temps, nous apprenons progressivement – grâce aux contacts que nous construisons entre nous - à réduire progressivement le temps que cela nous prend et à mieux cerner ce qui est essentiel. Nous apprenons, progressivement et non sans polémique, à ne pas accorder des importances démesurées à des*	**Témoignage 2** (directeur d'un CFA de 600 à 900 apprentis, orientée davantage sur le pilotage pédagogique que financier) « *Le cumul des obligations administratives, amplifiées par la régionalisation (dossiers de plus en plus volumineux à préparer, multiplication de comptes rendus, rapports, bilans formels et informels, intermédiaires et définitifs) éloigne le directeur de ses missions pédagogiques et l'empêche d'être plus souvent sur le terrain. Tout ceci fait que la régionalisation n'est pas perçue*

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

	évènements qui ne le méritent pas, d'ordre social, administratif ou financier. »	*comme un facteur facilitant ou accélérant, mais comme une strate de décision supplémentaire.* »
Témoignage 3 (directeur d'un CFA de 600 à 900 apprentis, considérant que les projets constituent la base de fonctionnement de l'établissement) « *Je me sens à l'aise dans la conception et la conduite des projets, où tout n'est pas lisse et tranquille, mais aussi semé d'embûches et exigeant d'âpres négociations, où il faut s'exposer et prouver qu'on maîtrise la situation. Il faut maintenant trouver des projets fédérateurs au niveau régional, sinon la régionalisation ne survivra pas à sa phase initiale, encore dans l'incubateur.* »	**Témoignage 3** (directeur d'un CFA de plus de 900 apprentis, se définissant principalement en tant que pédagogue et responsable des projets pour l'établissement) « *La clarification des situations des groupes professionnels (principalement des personnels administratifs, en termes de répartition des tâches, d'élargissement éventuel des compétences requises ou aménagements éventuels des fonctions) et des missions de chacun, afin d'être en mesure de proposer des organigrammes transparents (redéfinition du rôle de chaque collaborateur et travail sur la cohérence entre ces rôles) est primordiale pour que chacun retrouve pour soi le sens de la régionalisation* ».	**Témoignage 3** (directeur d'un CFA de plus de 900 apprentis qui auparavant orientait ses activités davantage vers la dimension financière que pédagogique) « *Il s'agit d'une strate supplémentaire de contrôle et pas un élément dynamisant l'innovation. En plus, je ne sais plus de quoi je suis responsable, quelles sont les décisions que je peux encore prendre, quelle est ma légitimité par rapport à mon équipe, même si, pour le moment, celle-ci ne conteste pas mon rôle de chef d'établissement, mais est-ce que cela va durer si c'est le secrétaire général qui recrute* ».

Parmi les régions que nous avons choisies d'étudier plus particulièrement, c'est dans la région 3 que les réserves de départ s'étaient exprimées avec le plus de force, en traduisant principalement les inquiétudes de certains directeurs quant à leur avenir professionnel en termes de contenus de leur poste, ainsi qu'en termes de reconnaissance et d'utilité future de leurs capacités professionnelles dans le contexte évolué. Ces opinions reflètent qu'il y avait dans cette région une nécessité de mettre en place des actions qui, avant d'envisager une construction des projets en commun, faciliteraient l'apprentissage du fonctionnement en commun, à partir d'une compréhension partagée du sens à donner au changement. Pour faciliter cet apprentissage, il s'est avéré d'abord nécessaire de créer des conditions pour une expression libre, mais également structurée et située dans un espace temps clairement défini. En d'autres termes, une démarche permettant de passer d'un esprit principalement critique à une envie d'adhérer semblait être le premier défi de la nouvelle association régionale dans la région 3.

Dans la région 2, les directeurs ont mis d'emblée en avant les avantages potentiels d'un processus d'apprendre à travailler ensemble en vue de productions communes créatrices d'une force mieux visible ensemble que séparément. Mais, même si dans cette région il y avait déjà une association multi-CFA dans un département, ce qui aurait pu conduire à penser que le processus de régionalisation y serait facilité grâce à l'existence d'une forme de travail

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

collaboratif antérieur, l'arrivée du 2e département a apporté les caractéristiques d'un processus observé dans d'autres régions, avec ses appréhensions et réticences de départ. Néanmoins, les directeurs de la région 2 se sont assez rapidement retrouvés dans l'exploitation du changement pour eux-mêmes et pour leurs établissements d'une façon constructive et axée sur les productions en commun.

Dans la région 1, les directeurs ont surtout souhaité que leurs expertises personnelles, construites localement, soient reconnues au niveau régional, principalement à travers des missions transversales ayant un statut. Être reconnu en tant qu'expert régional est, d'après les directeurs questionnés, professionnalisant : tout d'abord parce que les directeurs s'efforcent de prouver qu'ils sont dignes de la confiance qui leur a été accordée en essayant de maintenir et de développer le niveau de leurs capacités professionnelles spécifiques. Par ailleurs, il s'agira pour un certain nombre de directeurs de se faire connaître en tant qu'expert auprès des institutions (régionales et nationales) pour construire une existence professionnelle élargie. Mais, pour cela, ils doivent apprendre à se mettre en danger, à vivre sous une pression supplémentaire de ne pas toujours maîtriser une stratégie, une technique ou un outil, tout en s'accordant le droit de ne pas savoir, ce qui est une chose difficile dans un monde de plus en plus (op)pressant et qui ne supporte pas les failles.

Ainsi, chaque région suit son propre schéma et son propre rythme en matière de construction des synergies entre les directeurs de CFA d'abord, entre l'ensemble des équipes de direction ensuite et, enfin, entre les équipes de CFA faisant partie d'un même organisme gestionnaire. Le contenu et l'intensité du processus sont en relation étroite à la fois avec les ambitions des partenaires sociaux présents au niveau régional et avec les habitudes de travailler ensemble entre les directeurs d'une même région. Par conséquent, dans chacune des trois régions étudiées plus particulièrement du point de vue de la création des synergies entre les directeurs et les CFA, les processus ont été différents.

- **Actions entreprises dans la région 1 : consolidation et développement des interactions initiées avant la régionalisation**

Dans la région 1, une démarche a été initiée, dès 2010, pour construire ensemble un plan de développement en tant que boussole régionale partagée par tous les CFA concernés et pour se donner par la même occasion une opportunité « *de sortir du quotidien pour être dans une*

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

vision plus stratégique de l'avenir », selon les propos du secrétaire général d'association gestionnaire régionale, datant d'octobre 2010. Ainsi, un séminaire de deux jours, animé par un intervenant externe et portant sur la cohésion d'équipe pour construire ensemble le plan de développement de l'association régionale a eu lieu en 2012 avec l'intention de travailler collectivement (secrétaire général et directeurs) sur la conception et la mise en place de ce plan, en tant que point de départ et légitimation des actions à entreprendre par les directeurs dans leurs CFA et avec leurs équipes. Par la même occasion, il était question d'encourager les quatre directeurs à travailler ensemble, d'autant plus que trois sur quatre d'entre eux étaient relativement récents dans leur fonction. Déjà dans la période précédant ce séminaire, un travail a été effectué dans la région 1 pour identifier les domaines d'expertise des directeurs, pour les positionner en tant que chefs de file pour l'ensemble des CFA de la région dans des domaines considérés comme prioritaires par le secrétariat général de l'association et les directeurs eux-mêmes, tels que santé et sécurité au travail, développement durable, relations avec les entreprises ou formation ou formation-accompagnement des formateurs nouvellement embauchés.

Être responsable de son domaine d'expertise signifie, dans cette région, le pilotage d'une façon transversale des projets au niveau régional, en animant des actions correspondantes, sans pour autant déresponsabiliser les directeurs dans leurs CFA respectifs, principalement à travers des séances de travail intégrées dans des réunions de direction qui ont lieu au niveau régional ou en dispensant des conseils auprès de ses collègues d'une façon relativement informelle),. Le séminaire de deux jours avait pour ambition de conforter et de formaliser ces expertises sur le plan régional. Il devait également, dans l'intention initiale du secrétaire général, constituer une première action de ce type, à prolonger par d'autres séminaires de réflexion, de conception et de production en commun.

En réalité, seule la première session a eu lieu. Elle a permis, sous la conduite d'un expert externe, de poser des principes théoriques de team building, de faire l'état des lieux des expertises locales et des attentes par rapport à la régionalisation, ainsi que de faire ressortir des synergies et des points de divergence quant à la vision de ce qui devrait être construit au niveau régional. Une seule session s'est avérée insuffisante, aux dires des directeurs, pour sortir du quotidien et travailler avec un rythme soutenu sur les stratégies d'action à formaliser dans un plan de développement régional et il paraît toujours important aux directeurs de finaliser une vision stratégique des priorités à réaliser, d'une part pour donner une visibilité

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

plus régionale aux actions à entreprendre et d'autre part pour légitimer au moins une partie des actions que certains directeurs entreprennent au niveau local. Certaines de ces actions, comme le pilotage du dispositif d'accompagnement et de formation des formateurs nouvellement embauchés, la prise en compte de la dimension sécurité et santé au travail dans les programmes de formation, la mise en place des démarches pédagogiques permettant de mieux prendre en compte le vécu de l'apprenant en entreprise (jugé fondamental dans le cadre des formations alternées aussi bien par l'institution que par une bonne partie des directeurs consultés) ou la mise à jour des systèmes de saisie et de gestion de l'information sur les parcours de formation sont devenues naturellement transversales et régionales, mais leurs légitimation et instauration dans le temps seront probablement difficiles sans le plan de développement régional. En parallèle, la mise en œuvre d'autres actions, considérées comme stratégiques pour le développement de l'offre de formation régionale, comme le développement des filières jusqu'au niveau III par exemple, paraît difficile aux yeux des directeurs sans une adhésion forte et formelle du conseil d'administration de l'association régionale, composé des partenaires sociaux régionaux qui donnent une légitimation et une dimension politique aux projets opérationnels de ladite association.

En effet, la construction du plan de développement régional constituerait, selon les directeurs interviewés dans la région 1, une opportunité d'apprendre ensemble à choisir des priorités qu'il conviendra ensuite de défendre aussi bien face au niveau macro (institutions) que face au niveau micro (équipes de CFA) et, dans ce cadre, de confronter ses idées et ses envies face à celles des autres, de peser collectivement les pour et les contre et, en définitive, de faire des choix plus partagés, tant du point de vue des bénéfices escomptés que des risques encourus. Le plan de développement constituerait une référence et sortirait les directeurs d'une situation où certains considèrent qu'ils naviguent à vue. Certains directeurs pensent par ailleurs que l'absence d'un tel plan les enfoncera encore plus dans leur quotidien et ne favorisera pas l'émergence des nouveaux projets qui pourraient contribuer, entre autres, à la construction de nouvelles identités régionales qui s'appuient sur de tels projets. Ce constat nous renvoie au concept du prix à payer pour ne pas faire, abordé par les chercheurs tels que Bernoux (2004) ou Collerette (2013) et qui peut déboucher à une forme de retour en arrière et à une certaine déprofessionnalisation des directeurs.

En revanche, le plan de développement faciliterait, d'un avis relativement bien partagé par les directeurs interrogés dans la région 1, le renforcement des relations construites à travers le

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

travail stratégique et doté d'un statut entre les salariés non cadres et les directions de CFA, entre l'organisme gestionnaire et ces mêmes directions, ainsi qu'entre les salariés d'un même CFA ou de plusieurs CFA à travers la participation à la réalisation des projets communs. Ceci inciterait les directeurs à renforcer et à mieux structurer des stratégies de communication interne, en mettant en place des pratiques de traitement des informations remontantes et descendantes par exemple, à rationaliser l'usage des moyens à disposition (informatiques et autres), à concevoir des mutualisations des ressources produites, à valoriser des expertises particulières de leurs collaborateurs, voire à questionner l'organisation administrative et le rôle des différents services supports en tant que facilitateurs des processus à visée socio-éducative.

- **Actions entreprises dans la région 2 : élargissement d'un cercle établi**

Les actions conduites dans la région 2 en 2011 et 2012 en faveur d'une synergie régionale avait des caractéristiques différentes. Ainsi, dès 2010, une option a été prise pour s'appuyer sur une intervention externe pour construire d'abord un cadre méthodologique permettant ensuite de produire un plan de développement régional valable jusqu'à 2015, partagé et abouti. L'intervenant externe devait garantir une démarche neutre et en même temps pragmatique, ancrée dans le quotidien des directeurs. En définitive, c'est un cycle de trois séminaires d'un à deux jours qui a été organisé en 2011 et 2012. Il a été articulé autour des trois axes choisis collectivement comme prioritaires dans la phase de préparation de l'action.

- Axe 1 : organisation des réunions (aux niveaux régional et local, en termes de modalités et de contenus) et temps d'écoute (espaces d'échanges et circulation de l'information).

- Axe 2 : choix et gestion de projets (conception, acceptation, mise en œuvre, ajustements, circuits d'information, validation et diffusion des productions).

- Axe 3 : organisation des outils et des moyens à disposition et à acquérir (recensement, évaluation, évolution, mutualisation).

Cette série de trois séminaires, tenus effectivement avec la participation de tous les directeurs concernés, ainsi que celle du secrétaire général, a commencé par un certain nombre de

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

clarifications considérées par les directeurs comme préalables à toute production commune future :

- clarification des liens hiérarchiques (en termes de précision qui rend quels comptes à qui et qui prend des décisions et arbitre si nécessaire en fonction des champs de responsabilités identifiés),

- clarification des attributions (en termes de contenus) et des expertises de chacun (en termes de potentiel professionnel individuel et collectif à mettre à disposition dans le contexte régional),

- clarification des circuits administratifs et des procédures (au niveau régional, mais aussi dans les CFA).

En effet, la démarche de clarification dans les trois dimensions mentionnées ci-dessus a été privilégiée en tant que préalable à toute production commune. Les directeurs qui y ont participé affirment qu'elle n'est pas aussi simple que cela puisse paraître et prend bien souvent du temps, car elle demande beaucoup d'écoute, de concertation et de confiance. En même temps nos investigations confirment qu'elle est nécessaire et les directeurs souhaitent y participer pour apporter leurs expertise et points de vue issus de leur expérience et de ce qu'ils désignaient sous le terme de leurs savoirs professionnels au cours des entretiens. L'objectif a été de clarifier les modes de fonctionnement en commun pour disposer d'une vision précise et partagée des actions à entreprendre dès la rentrée scolaire 2012. Les directeurs et le secrétaire général, ainsi que plusieurs autres cadres associés ont travaillé en séminaires de concertation animés par l'expert externe qui a fourni une méthode de production et en groupes projet plus restreints devant déboucher sur des propositions opérationnelles. Le schéma méthodologique a été prêt dans les délais visés, ce qui avait également une dimension symbolique et identitaire, en prouvant que les synergies régionales débouchant sur l'émergence, à la fois, de nouveaux projets et de nouvelles équipes pour ces projets étaient possibles à mettre en œuvre.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Plan d'action qu'il a été convenu de mettre en place après une réflexion collective conduite avec un expert externe dans la région 2 (proposition d'actions) pour déboucher sur la production du plan de développement régional à l'horizon 2015		
AXES D'AMÉLIORATION IDENTIFIÉS	ACTIONS À ENTREPRENDRE	CONTENUS DES ACTIONS À ENTREPRENDRE
AXE 1 : mettre en place une meilleure organisation des réunions et des temps d'écoute (pour les projets et pour le fonctionnement quotidien)	1.1. Revoir l'organisation des réunions d'une manière générale.	1.1.1. Planifier l'ensemble des réunions en limitant au maximum les reports. 1.1.2. Veiller à la bonne préparation des réunions hebdomadaires, ainsi qu'à la restitution des conclusions (comptes-rendus). Les ancrer dans une continuité (réflexion, décision, contrôle de l'exécution, bilan, correctif). 1.1.3. Établir un ordre du jour et le transmettre suffisamment à l'avance à l'ensemble des participants, afin qu'ils puissent anticiper et préparer les travaux demandés.
	1.2. Revoir le sens et les contenus des réunions avec les maîtres d'apprentissage.	1.2.1. Revoir le contenu de ces réunions, les organiser et les fixer dans le temps. 1.2.2. Veiller à ce qu'il y ait des temps réellement dédiés à l'échange sur les jeunes et les contenus des formations entre les formateurs de CFA et les maîtres d'apprentissage.
	1.3. Organiser des espaces d'échanges et des processus de traitement des informations remontantes et descendantes.	1.3.1. Donner de l'espace à l'information remontante et organiser sa prise en compte. 1.3.2. Présenter certaines informations descendantes en tant que propositions et pas obligatoirement des décisions. 1.3.3. Donner du sens à l'entretien professionnel pour favoriser l'expression de chacun et l'intégrer dans la gestion des ressources humaines.
	Transversal : apprendre à dire « non » et à recevoir un « non ».	
AXE 2 : améliorer la gestion des projets pédagogiques et éducatifs.	2.1. Identifier les projets en cours et futurs en relation avec leur influence sur la vie des CFA concernés.	2.1.1. Concevoir des fiches-projet permettant une analyse objective de sa plus-value par rapport à l'investissement nécessaire (en ressources humaines et matérielles).
	2.2. Établir des protocoles d'action en cas de difficultés rencontrées en réalisant un projet.	2.2.1. Solliciter un groupe de pilotage pour analyser la situation et envisager des solutions. 2.2.2. Prendre en compte les éléments perturbateurs intrinsèques au projet ou externes, mais risquant de mettre en péril sa réalisation. 2.2.3. Anticiper l'adaptation des équipes aux perturbations et les informer sur les démarches à entreprendre.
AXE 3 : améliorer les outils et les moyens à disposition (pour les projets et pour le fonctionnement quotidien)	3.1. Améliorer l'aménagement des locaux de préparation des séquences d'apprentissage et leur équipement.	3.1.1. Prévoir des lieux calmes et propices au travail de préparation (nécessitant une réflexion aussi bien individuelle que collective). 3.1.2. Mettre à disposition les moyens matériels nécessaires (suffisants et en bon état de fonctionnement).
	3.2. S'adapter aux nouveaux systèmes et outils informatiques.	3.2.1. Accompagner l'implantation et l'utilisation des systèmes tels qu'YPAREO et ALTERNET (gestion des contrats de formation et suivi de la formation). 3.2.2. Uniformiser les outils et systèmes (principalement informatiques) au niveau de l'association pour mieux communiquer. 3.2.3. Améliorer et uniformiser des systèmes de saisie des notes et des appréciations des apprentis.
	3.3. Apprendre à mutualiser au niveau des CFA et au niveau régional.	3.3.1. Mutualiser les cours pour faciliter les comparaisons et pour faire face à des remplacements non prévus. 3.3.2. Mutualiser des outils de suivi des groupes pour mieux repérer les réalisations et les choses qui restent à faire. 3.3.3. Favoriser l'implication collective et les échanges lors de l'arrivée des nouveaux personnels (y compris question d'accompagnement, de tutorat de proximité et de partage d'expériences).
	3.4. Organiser les emplois du temps d'une façon plus simple et plus efficace, y compris pour mieux anticiper les évènements.	3.4.1. Réduire les modifications de dernière minute. 3.4.2. Mieux anticiper et prendre conscience de l'intégralité des contraintes à l'avance.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Avec cette production d'ordre méthodologique et fonctionnel, l'équipe régionale a conduit la conception du plan de développement régional pour la mise en œuvre de l'alternance par les CFA-BTP de la région jusqu'à 2015. Le pilotage de ce projet a été assuré directement par le secrétariat général de l'association gestionnaire. Le suivi de l'avancement de sa réalisation se faisait lors des réunions mensuelles auxquelles tous les directeurs de CFA participaient. Les rôles dans la préparation de ses différentes parties ont été distribués suite à des concertations au niveau régional, en fonction des expertises identifiées et de l'intérêt manifesté par chaque directeur. Par ailleurs, la préparation du plan de développement a fourni des opportunités pour expérimenter, en grandeur nature, les principes de gestion de projets apprises au séminaire évoqué auparavant.

D'après les témoignages que nous avons collectés auprès des directeurs de cette région, ce projet a constitué une occasion pour apprendre à travailler ensemble, pour mieux comprendre la position de l'autre et défendre la sienne, tout en apprenant des autres. Par ailleurs, en interrogeant le secrétaire général concerné sur la qualité des processus de production mis en œuvre, (en l'interrogeant d'une façon principalement informelle à plusieurs reprises) nous avons appris que les directeurs en réalisant des projets en commun apprenaient à se faire confiance, en augmentant leurs capacités d'écoute, de renoncement, de gestion des crises et des perturbations prévues et imprévues, parfois même en passant par des rapports de force ou de séduction pour obtenir gain de cause. Cet exemple illustre pour nous un processus où les finalités et les objectifs de production se traduisent en même temps en constructions de nouvelles capacités professionnelles (Samurçay et Rabardel, 2004, Clénet, 2012a). Lors d'interrogations téléphoniques ou lors de réunions professionnelles tenues en région avec le secrétaire général et les directeurs impliqués, nous avons constaté que ceux-ci avaient été dans une démarche systémique au sens donné par D. Durand (1979), basée sur une compréhension des situations et des problèmes complexes construits sur des interdépendances, des interactions et des incertitudes en croissance qu'ils ont voulu prendre en compte pour sortir d'une approche purement utilitariste en concevant un plan d'action à portée stratégique ; et même si la prise de distance par rapport au quotidien et l'abandon de l'entrée par la création d'outils pour action ont été relativement faciles à admettre intellectuellement, elles ont été difficiles à réaliser en pratique.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Néanmoins, le processus de réflexion, de concertation, de conception et de formalisation du plan de développement régional dans la région 2 a débouché sur la publication, à la fin de l'année 2012, de la version désormais définitive d'un document en deux parties :

- une synthèse des grands axes d'action censés orienter les activités des CFA-BTP concernés jusqu'à 2015,

- des annexes opérationnelles constituant des feuilles de route thématiques et transversales, conçues pour être traduites en plans d'actions pragmatiques au niveau de chaque CFA.

Le tableau qui suit liste les objectifs opérationnels identifiés à partir des grandes orientations politiques et institutionnelles nationales (dimension sectorielle), ainsi qu'à partir des priorités stratégiques communiquées par le conseil régional (dimension territoriale), les deux rappelées dans la colonne de gauche du tableau.

Plan de développement pluriannuel et régional produit collectivement en région 2		
Contexte réglementaire et environnemental	Axes d'action identifiés à partir du contexte	Objectifs opérationnels retenus (vecteurs du sens de l'action régionale)
Réglementation : 1. Le volet « apprentissage » de la loi de cohésion sociale du 18 janvier 2005. 2. La loi sur la formation professionnelle tout au long de la vie du 4 mai 2004. 3. La politique en matière d'apprentissage du Conseil régional (contrat d'objectifs et moyens 2011-2015). 4. Accord national des partenaires sociaux de la branche BTP du 13 juillet 2004. 5. Accord national du 6 septembre 2006 relatif à l'apprentissage et au CCCA-BTP. 6. 5e plan de développement du CCCA-BTP. 7. 12e convention-cadre de coopération entre le MEN et le CCCA-BTP. 8. Le contrat de plan régional du développement de la formation professionnelle visé le 8 juillet 2011. Environnement :	1. Valoriser l'apprentissage du BTP et promouvoir le réseau des CFA-BTP en région Haute-Normandie.	1.1. Promotion de la politique professionnelle de l'apprentissage du BTP dans la région. 1.2. Valorisation de la contribution qualitative et financière de la profession à l'apprentissage en région. 1.3. Promotion des métiers du BTP et valorisation de l'apprentissage. 1.4. Développement de la notoriété du réseau régional de l'apprentissage du BTP.
	2. Assurer la cohérence territoriale et le maillage régional de l'offre de formation.	2.1. Identification des besoins de main d'œuvre qualifiée des entreprises. 2.2. Construction de la réponse aux besoins identifiés. 2.3. Développement de l'apprentissage dans le secteur des travaux publics. 2.4. Assurance d'une qualification professionnelle et de l'accès à un diplôme pour tous les apprentis. 2.5. Diversification de la formation au CFA.
	3. Garantir la qualité de la formation alternée et l'accompagnement éducatif des apprentis du BTP.	3.1. Renforcement de l'information et de la contribution à l'orientation des jeunes. 3.2. Généralisation à l'ensemble des niveaux de formation du contrôle en cours de formation (CCF). 3.3. Adaptation des modes d'organisation et des pratiques pédagogiques. 3.4. Sensibilisation au développement durable et intégration de l'exigence relative à la performance énergétique. 3.5. Renforcement de la prévention des risques professionnels.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

1. Les lois Grenelle et Grenelle 2 relatives au développement durable et à l'économie d'énergie. 2. L'accroissement des diversités des publics et de leurs aspirations. 3. Une évolution forte de l'environnement institutionnel et politique associée à une instabilité économique.		3.6. Assurance du développement personnel et accompagnement éducatif du jeune.
	4. Renouveler le pilotage du réseau régional de l'apprentissage du BTP.	4.1. Participation au renforcement et à la coordination du réseau national. 4.2. Élaboration des tableaux de bord. 4.3. Développement de l'identité et de l'appartenance régionale des CFA-BTP au sein du réseau national. 4.4. Organisation et structuration des synergies (lien avec le niveau national, synergie régionale, synergies locales). 4.5. Mise en place des actions transversales. 4.6. Accompagnement des professionnels du BTP dans leurs missions de pilotage de l'apprentissage.

Les objectifs opérationnels listés ci-dessus ont été conçus essentiellement comme des moyens pour construire une relation entre la formation et l'emploi censée faciliter l'accession aux entreprises à la ressource humaine qualifiée dont elles auraient besoin et rapprocher ainsi les apprenants de la perspective d'une insertion socioprofessionnelle. À la lecture du plan de développement en question, en effet non seulement la formation professionnelle fait partie de la mission des CFA concernés, mais également l'accompagnement de l'entreprise « *en vue de la satisfaction de ses attentes en matière de main-d'œuvre qualifiée* » (point 2.1.) et « *l'accompagnement du jeune vers l'emploi* » (point 3.1.). Notons par ailleurs que la deuxième partie du plan de développement contient huit annexes dont deux (*Synthèse des besoins de formation de la branche BTP dans la région* et *Valeurs et missions de l'association régionale*) sont descriptives-narratives, tandis que les six autres contiennent des axes de développement des activités déclinés en actions à entreprendre. Il s'agit des annexes portant les intitulés suivants :

- « Politique de mise en place des pôles de compétences dans les CFA-BTP dans la région »,

- « Consolider le processus DIMA » (dispositif d'intégration aux métiers par apprentissage, pouvant être considéré comme une forme d'orientation professionnelle des jeunes),

- « Revisiter nos pratiques sur le contrôle en cours de formation (CCF) »,

- « Projet d'étude des opportunités pour mettre en place des formations de niveau III et pour adapter les moyens matériels et humains à ces formations »,

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

- « Intégration du développement durable dans le fonctionnement des CFA et dans les programmes de formation dispensés »,

- « Politique de prévention en matière de santé et de sécurité au travail ».

L'ordre des annexes, ainsi que le degré de détail de chacune d'entre elles, correspond à l'ordre des priorités à mettre en œuvre au niveau régional. Certaines des actions identifiées comme prioritaires peuvent être considérées comme transversales (valables pour tous les CFA), tandis que d'autres mettent en avant les pôles « compétences » spécifiques à développer dans chacun des quatre CFA, au service de toute la région, comme ceci est mentionné ci-dessous.

	Pilotage des actions transversales	**Développement des pôles « compétences » spécifiques**
Association	Suivi des projets d'établissements. Formation des maîtres d'apprentissage.	Coordination et management régional.
CFA 1	Révision du contrôle en cours de formation.	Finition, enveloppe du bâtiment.
CFA 2	Coordination de la prévention, de la santé, de la sécurité et de la protection de l'environnement.	Énergies. Accompagnement des maîtres d'apprentissage.
CFA 3	Rationalisation des prestations de restauration. Révision du fonctionnement du pôle animation. Intégration du développement durable dans le fonctionnement.	Structures bois.
CFA 4	Pilotage régional du DAFFA. Mobilité européenne. Mise en place d'un certain nombre de procédures.	Gros œuvre, génie civile. Site pilote pour le niveau III.

Même si le pilotage d'un certain nombre de ces actions transversales ou le positionnement sur un pôle de compétences a pu être sollicité par le secrétaire général, il est néanmoins important de constater que la plupart des positionnements relèvent des initiatives des directeurs et témoignent de leur engagement dans la régionalisation qui devient progressivement perçue comme une opportunité pour réaliser des ambitions, ce que nous interprétons comme une dimension ascendante dans le processus de changement, susceptible de se traduire progressivement par des adhésions à la régionalisation porteuse de sens du point de vue individuel et collectif. En effet, les critiques du processus qui peuvent persister à ce stade concernent davantage l'organisation des processus que la mise en doute de leur sens. Le moment de bascule dans le passage du rejet à l'acceptation du changement coïncide avec le moment où les doutes sur le sens de la régionalisation disparaissent et apparaissent à leur place des questionnements sur la façon de mettre les nouveaux projets en place.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

- **Actions entreprises dans la région 3 : recherche des synergies non voulues au départ**

Dans la région 3, où les oppositions initiales à la régionalisation s'étaient exprimées d'une manière forte, il était nécessaire de trouver une entrée consensuelle pour tenter de construire une équipe managériale régionale, d'autant plus que les habitudes de travailler ensemble d'une façon systématique entre les directeurs de CFA de cette région n'étaient pas ancrées dans les modes de fonctionnement. La situation y était d'autant plus complexe que les divergences locales (modes de fonctionnement, philosophies d'action ou encore avantages sociaux acquis au sein des associations gestionnaires de CFA départementales, disparues depuis la régionalisation) étaient difficilement compatibles et, en même temps, il était particulièrement délicat de le remettre en question pour établir de nouvelles règles de fonctionnement : le sentiment des équipes de CFA de globalement perdre était plus fort que l'espoir de globalement gagner. La convergence régionale émergeait donc difficilement, avec des tentatives plus ou moins habiles de l'association gestionnaire régionale de promouvoir des projets communs qui serviraient en même temps de prétexte pour que les directeurs de CFA travaillent ensemble sur les thèmes comme l'initiative de mieux connaître et prendre en compte l'évolution des apprentis pour adopter des stratégies et des postures communes face à des questions telles que conditions d'accueil au CFA, attitude de l'apprenti dans son parcours de formation ou encore problèmes de discipline. Toutefois, cette action a été réalisée dans un seul CFA et ses résultats n'ont pas pu être consolidés, comme initialement prévu, au niveau régional. C'est pourquoi, plusieurs mois après, l'association a décidé de changer de problématique susceptible de rassembler. Cette fois-ci, le choix du secrétaire général s'est porté sur l'analyse des méthodes de management et sur l'émergence des stratégies de production des projets communs. Par ailleurs, un accompagnement par un consultant externe a été mis en place. Cette démarche devrait également conduire, d'après le cahier des charges rédigé par l'association fin 2010 et adressé au consultant sélectionné, à « *l'émergence des compétences collectives d'une nouvelle équipe de direction* ».

En définitive, c'est un séminaire de deux jours qui a eu lieu en juillet 2011. En partant d'une analyse des freins de certains directeurs face à la régionalisation, à intensité variable, l'action envisagée devait « *positiver le mental de chacun* (en dépit des résistances à la façon dont le changement est conduit) *pour que les décisions soient prises plus collectivement, dans un*

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

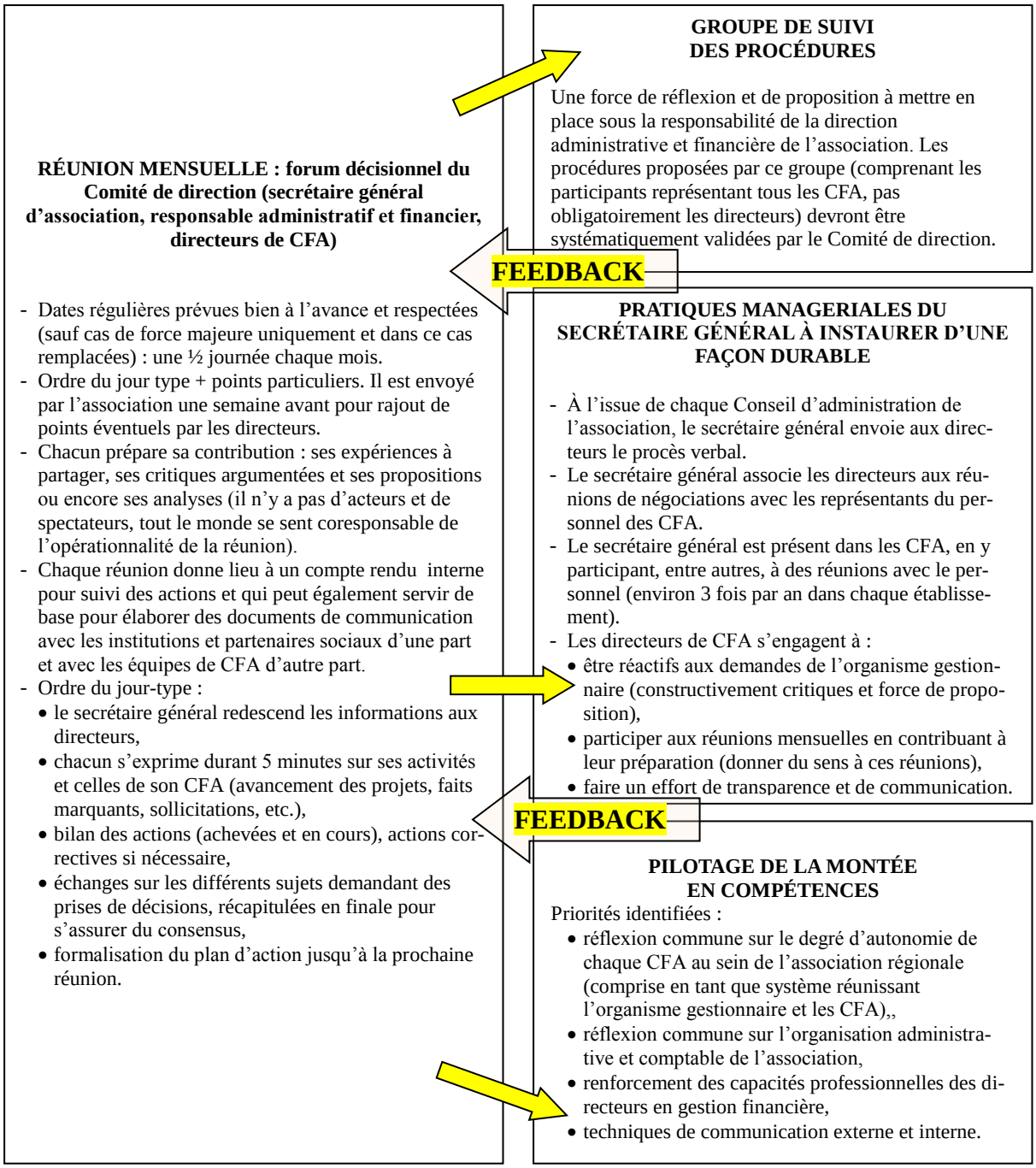
esprit d'une plus grande homogénéité, tout en acceptant de travailler au préalable sur une modification de ses responsabilités, de partager ses expériences et expertises et en manifestant un désir d'acquérir de nouvelles compétences liées au changement, au management et à la communication où le rôle du secrétaire général serait davantage l'organisation des coopérations que le commandement » (cf. Réponse de l'intervenant externe au cahier des charges). Mais le déroulement de cette action a démontré une grande imprévisibilité de la régionalisation - en tant que processus non calculable et non programmable a priori - où les spécificités locales et l'affectif des acteurs vivant la transformation s'opposent à toute forme de nouveau centralisme (régional cette fois-ci). Ainsi, cette action a surtout mis en évidence que la régionalisation est un processus complexe qui demande beaucoup de temps et qui échappe à toute commande politique ou institutionnelle s'il n'y a pas d'adhésions des principaux sujets-acteurs locaux, comme les directeurs de CFA. Remarquons à cette occasion que la direction de l'association régionale confie cette mission de travailler sur un état d'esprit collectivement plus constructif à un intervenant externe, jugé plus distant et plus neutre pour rendre le débat plus objectif et plus factuel, en comptant sur ses capacités d'organiser une intervention pouvant être considérée comme paradoxale à des fins d'apaisement et de création (au moins dans l'intention affichée) d'un espace de reconnaissance de chaque directeur concerné, avec son expérience vécue et avec ses visions d'avenir.

Pour créer des conditions favorables à l'installation des processus positifs permettant de quitter progressivement la phase d'opposition et de méfiance, le consultant externe avait proposé de construire un plan de valorisation et d'action collectif, se traduisant en actions ayant un statut et une conséquence, en dépassant ainsi une simple intention. Pour initier des processus d'adhésion basés sur la mise en œuvre des productions en commun, l'intervenant externe a préconisé - un peu comme celui ayant intervenu en région 2 - de clarifier les façons d'agir et d'instaurer des réunions mensuelles des directeurs qui seraient pertinentes dans la mesure où elles déboucheraient sur des décisions opérationnelles précises, mesurables et suivies d'effet. À cette occasion, toutes les parties concernées apprendraient à s'écouter mutuellement, à élaborer ensemble un code de conduite en réunion, à évaluer les effets de leurs actions au lieu d'évaluer uniquement les personnes, ainsi qu'à exprimer un avis d'une façon constructive. De telles réunions fourniraient également une occasion au secrétaire général de pratiquer un management plus participatif, en sollicitant des points de vue et des expertises des directeurs, ainsi qu'en expliquant les raisons des décisions prises et des

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

arbitrages faits. Les réunions en question seraient vitales dans le sens où elles constitueraient un *forum décisionnel* structuré et structurant pour l'ensemble des activités à conduire au niveau régional. L'intervenant externe, en se basant sur les propositions et souhaits exprimés par les participants au séminaire, a suggéré un certain nombre de principes de fonctionnement qui faciliteraient la synergie régionale, comme présenté sous forme du schéma qui suit.



Source : Préconisations faites pour la région 3 par un expert extérieur, 2011

En s'imposant une régularité dans les concertations au sein du comité de direction régional, les aspects tels que gestion dans l'urgence ou gestion des crises seraient atténués, d'après

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

l'intervenant externe. La réflexivité au niveau régional aurait également un statut. Par ailleurs, le travail sur les modes de communication interne et externe, ainsi que celui sur la régulation des procédures seraient instaurés. En outre, un autre champ d'investigation devrait être ouvert, d'après les directeurs présents au séminaire, à savoir celui qui viserait une réflexion de fond sur le degré d'autonomie de chaque CFA (et de leurs directeurs) à l'intérieur d'une même organisation régionale. Toutefois, en dépit des bonnes intentions exprimées collectivement, les conclusions du séminaire n'ont pas été suivies d'effets que nous aurions pu observer et décrire.

Le processus de mise en œuvre des synergies régionales a repris avec l'arrivée du nouveau secrétaire général au début de l'année 2013 qui a souhaité commencer par la valorisation des capacités professionnelles des directeurs à travers la production, dans chaque CFA, des projets d'établissement pour identifier et formaliser les projets d'action à l'horizon 2016. Cette démarche a été inverse de ce que nous avons pu observer en région 2 (plan de développement régional d'abord, les projets d'établissement de chaque CFA ensuite). C'est seulement après ces productions *locales* qu'un projet d'action collective, nommé « *Contrat de progrès de l'association gestionnaire régionale* » a été rédigé au niveau de l'association (avec la participation d'un conseiller en formation du CCCA-BTP qui a été sollicité par celle-ci) et publié en juillet 2013. Cette démarche que nous qualifions de bottom up, à savoir allant du bas vers le haut, s'inscrivait dans la stratégie du nouveau secrétaire général qui, conscient du fait que pour tenter d'atténuer les oppositions, ou pour le moins les réticences par rapport à la régionalisation, il fallait rompre avec l'ancienne logique et promouvoir les productions locales avant de passer à leur capitalisation au niveau régional.

D'après le nouveau secrétaire général, permettre aux directeurs de piloter d'une façon relativement autonome la conception, la formalisation et la mise en œuvre des projets d'établissement était une stratégie pour les faire entrer dans la régionalisation en reconnaissant d'abord les spécificités locales et l'autonomie (ainsi que la responsabilité) des directeurs avant de créer de nouvelles cohérences, cette fois-ci pour le niveau régional. C'est pourquoi les projets d'établissement ont été construits en amont du contrat de progrès régional qui constitue dans l'intention de ceux qui l'ont rédigé (secrétaire général avec le soutien d'un conseiller en formation du CCCA-BTP) une synthèse des orientations exprimées localement, ancrées dans la prescription nationale (Accord national du 13 juillet 2004 et 5^{e} plan de développement du CCCA-BTP).

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

2.2.4. Interventions du tiers externe dans les interactions en faveur des synergies régionales

Nous avons vu que les associations gestionnaires régionales de CFA-BTP dans les régions 1, 2 et 3 avaient fait appel à des experts externes soit pour animer des séminaires de direction régionaux censés faciliter la mise en place des démarches projet basées sur des « *comportements collaboratifs* » (terme utilisé par l'un des secrétaires généraux), soit pour accompagner plus individuellement des équipes de direction de CFA, voire le directeur. L'intention de s'appuyer sur des ressources externes, préconisée d'ailleurs par le CCCA-BTP qui a souvent participé à leur financement, venait le plus souvent d'abord des secrétaires généraux qui souhaitaient la création d'espaces temps pour des échanges, la réflexion et la construction basée sur des principes inspirés de la théorie du management et facilitant la conduite du changement. L'animation de telles actions a été confiée dans les trois régions précitées à des intervenants externes aussi bien pour leur expertise que pour éviter des débats uniquement libres entre les participants et sans objectif opérationnel suffisamment clair et organisé, sans toujours déboucher sur des plans d'actions précis et réalistes.

Les participants aux actions en question (principalement séminaires internes à caractère formatif) appréciaient globalement ce travail préalable qui a contribué à « *libérer des volontés de produire en commun dans le cadre des projets régionaux à initier* » d'après l'un des rapports d'intervention fait par un expert externe ayant animé l'action en région 3. Certains directeurs interrogés soulignaient lors des entretiens que le travail fait avec des experts externes avait été équilibrant et a permis de revenir plus sereinement sur des blocages face à la régionalisation. Dans les traces recueillies lors des entretiens, nous avons sélectionné trois témoignages qui nous paraissent représentatifs quant à l'apport des experts, à priori neutres et externes à la structure, à l'émergence ou à l'accélération des synergies régionales.

> **Directeur 1 interrogé dans la région 3** (CFA avec une direction résolument opposée à la régionalisation) : *« l'intervenant externe a facilité l'expression des révoltes et des oppositions face à la régionalisation, ainsi que des colères aussi bien contre certains styles de management pratiqués au niveau régional que contre l'institution pour son manque de vigilance qui a permis à ces styles de management de s'implanter, principalement dans la première phase de la mise en place effective de la régionalisation (entre 2008 et 2011) ».*
>
> **Directeur 2 interrogé également dans la région 3** (CFA avec une direction curieuse face à la régionalisation, à la recherche de nouvelles opportunités) *: « les séminaires animés par un intervenant externe ont facilité l'expression des craintes d'une façon à la fois libre et respectueuse, souvent sous forme d'interrogations sur sa propre place dans le système évolué, ainsi que des attentes par les*

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

> *autres au niveau de nouvelles compétences, au niveau financier ou de la communication par exemple ».*
>
> **Directeur 3 interrogé dans la région 2** (CFA avec une direction acquise à la régionalisation depuis son début) : *« l'intervenant externe a facilité l'expression et la formulation de mes propositions et de mes propres ambitions grâce à un climat de confiance qu'il a su instaurer, ainsi que grâce à sa façon de nous faire prendre des décisions, partager nos expériences et formaliser ensemble de nouveaux modes de fonctionnement pour le quotidien et pour les projets ».*

D'un avis relativement bien partagé par les directeurs et les secrétaires généraux que nous avons interrogé à ce sujet, les séminaires avec la présence d'une compétence externe, assortie de références autres que celles relatives au réseau des CFA-BTP, a permis de rendre les débats plus constructifs et moins orientés sur l'analyse des déceptions et attentes uniquement individuelles. En analysant quelques comptes rendus d'intervention qui ont été adressés à la direction de la formation du CCCA-BTP par des secrétaires généraux d'association, nous avons constaté que ceux-ci avaient souligné principalement le sentiment que ces interventions ont permis d'entrer dans la régionalisation davantage par le sens et pas uniquement par le sentiment, avec des regards qui sont devenus entrecroisés, des opinions mieux argumentées et des idées assorties de propositions. Il a été également souligné dans ces comptes rendus que l'apport théorique et méthodologique sur le changement et son pilotage ont été utiles dans la mesure où la révolte, la déception, le deuil ou la résignation ont eu le droit à l'expression et à l'analyse objective et non culpabilisante. Par ailleurs, la présence des experts externes a permis d'introduire une séparation jugée utile entre les « analyseurs » et les « analysés », en évitant ainsi une confusion des rôles et en permettant à chacun d'agir en conformité avec sa place dans l'action.

Contenus des interventions externes

En analysant les contenus des actions proposées par des experts externes dans les trois régions que nous avons étudiées plus particulièrement, nous avons constaté que celles-ci comprenaient un socle composé de trois phases suivantes, pas obligatoirement chronologiques :

- identification et valorisation de l'expérience vécue et de l'expertise professionnelle spécifique de chaque participant (précédée d'une préconisation d'un travail personnel en amont, sous forme libre), permettant de mieux se faire connaître, de se faire reconnaître et d'être valorisé au niveau régional, cette identification étant considérée par un

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

expert externe comme une « condition préalable à toute envie de travailler avec les autres » et « à une mise en confiance préalable à toute ouverture »,

- approche théorique et empirique du travail en équipe à partir des différents modes de fonctionnement rapportés par les participants, dans l'optique de proposer des organisations pour la conduite des projets collectifs,

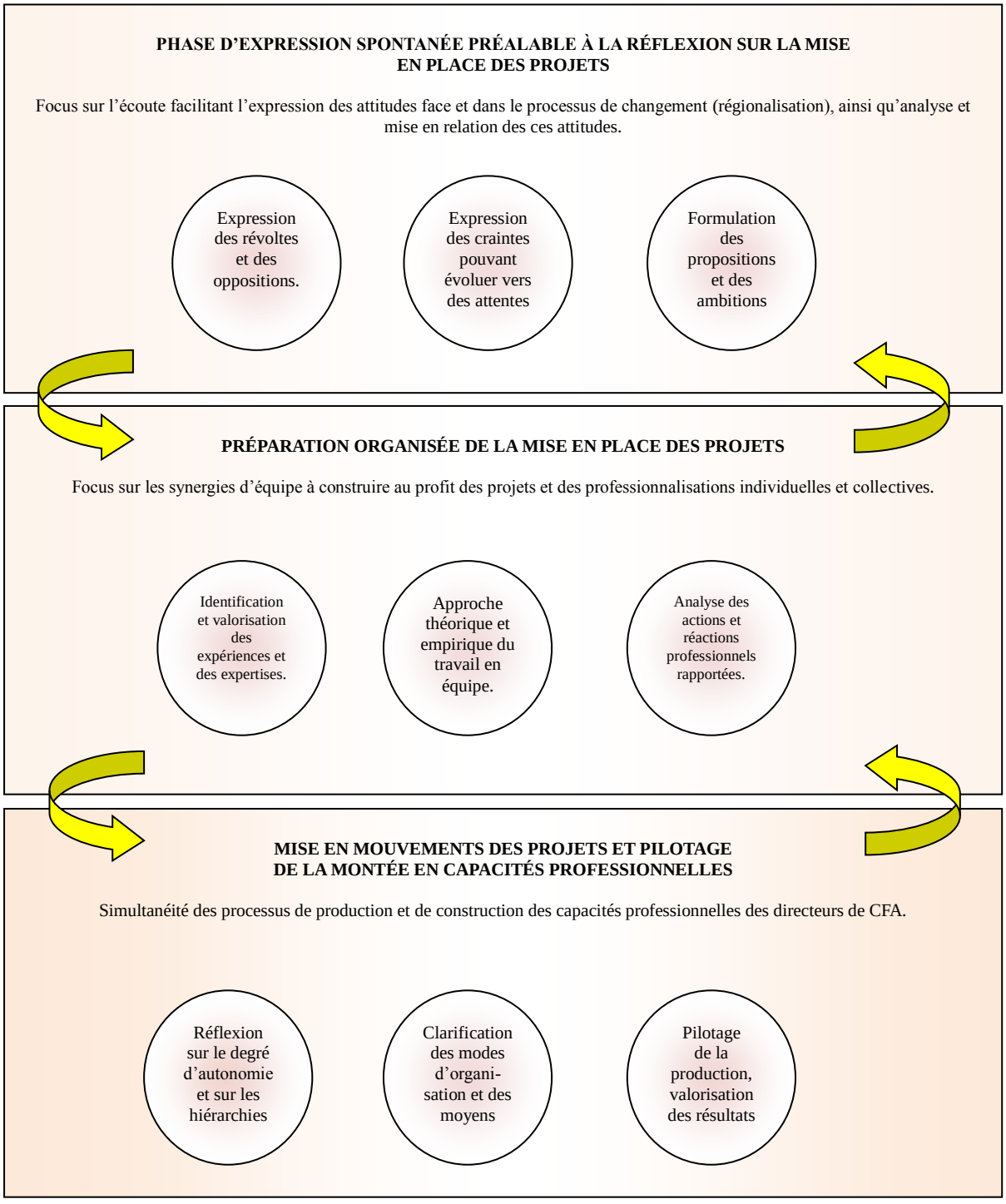
- analyse plus approfondie de certains comportements professionnels dont les participants ont souhaité faire part et de certaines actions rapportées, permettant de faire des « focus professionnalisants » (terme que nous empruntons à un intervenant externe particulièrement attaché à cette composante en tant que porteuse de la professionnalisation individuelle et collective).

Ces phases ont permis, d'après les différentes traces que nous avons croisées, l'expression spontanée des révoltes, des craintes et des propositions relatives aux transformations en cours, jugée indispensable par les participants à la préparation organisée de la mise en place des projets dans un deuxième temps. Selon plusieurs sujets-acteurs (directeurs et secrétaires généraux) interrogés dans les régions concernés, l'expression libre des craintes, mené jusqu'au bout avec méthode par un expert externe, permet de décrypter les blocages et d'encourager les motivations. Nous avons relevé que les sujets-acteurs concernés soulignaient au cours des échanges avec nous que l'appel à un expert externe facilitait l'octroi d'un statut à l'expression des oppositions, des réticences et des craintes. Par ailleurs, la présence d'un expert externe lors de ces séminaires facilitait le deuil des anciennes habitudes et de certaines méthodes de travail qui n'étaient plus adaptées ni à l'environnement, ni à la situation interne du CFA et qui seraient probablement plus difficiles sans ces interventions, par nature plus méthodiques et plus détachées des situations singulières, comme nous avons pu nous en rendre compte en analysant leurs contenus et méthodes d'animation. Nous avons tenté de modéliser les apports des intervenants externes sous forme du schéma qui suit.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Modélisation des apports externes au cours des interactions visant la création des synergies au sein des équipes de direction régionales de CFA-BTP



Toutefois, les interventions externes dans le cadre des séminaires régionaux n'ont pas eu pour vocation de déboucher d'une façon directe sur des projets-productions. En revanche, elles ont contribué à les préparer, même si certains conseils formulés au cours des séminaires ont été jugés par les participants comme insuffisamment précis pour être opérationnels, tels que : « *il*

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

faut mettre en place une participation vraie », « *redonner confiance au personnel* », « *construire ensemble un modèle d'expression locale* », « *créer des maillages associés de règles du jeu comprises et partagées* », « *instaurer des réciprocités dans l'action et l'investissement sollicités* » (exemples cités par quelques directeurs sollicités par téléphone pour donner leur opinion sur les séminaires, en complément des comptes rendus d'intervention en notre possession). En revanche, les conseils plus précis, tels que : « *nécessaire fixation des conditions des réunions mensuelles utiles du point de vue des synergies régionales se traduisant par des productions communes* », « *détermination des règles et des conditions de circulation d'information et établissement des plans de communication interne* » ou encore « *stabilisation des schémas d'élaboration et d'application des procédures* » ont été cités par les directeurs consultés comme plus utiles qui ont parfois organisé des mises en œuvre précises et pertinentes, en conduisant des actions d'une façon autonome.

Nous pensons ainsi que l'intervention des experts externes peut être analysée comme une forme particulière d'accompagnement de l'alternance entre le travail et l'exploitation formative de ses résultats ou encore comme une interface et une médiation entre les productions (au CFA) et les constructions de son identité professionnelle (Merhan, 2009). En effet, il s'agit, la plupart du temps, d'un processus à temporalité plus ou moins longue, visant le développement des capacités singulières des sujets-acteurs, transformables (au moins dans l'intention de l'organisation régionale) en compétences au contact avec des situations où il faut mettre en place des tâches assignées ou des activités choisies. Les intervenants externes accompagnent, en effet, les directeurs dans les processus d'apprentissage visant les différents aspects de leurs fonctions et de leur métier à travers des prismes singuliers et que nous avons évoqués plus haut et qui visent, la plupart du temps, des capacités à analyser aussi finement que possible les situations de travail auxquelles ces directeurs sont confrontés dans leur espace horizontal (CFA) et vertical (association gestionnaire, différents prescripteurs). Ainsi, l'expérience du travail est transformée en expérience de l'apprentissage, avec une réflexivité qui reçoit un statut de moyen d'analyser des intentions et des pratiques professionnelles (Couturier, 2012), souvent impossible sans intervention d'un médiateur des connaissances à transmettre que peut être un expert externe.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

2.2.5. Perception des opportunités professionnalisantes issues de la régionalisation

Après plus de sept ans de processus de mise en place de la régionalisation, et surtout après sa nette accélération ces trois dernières années, les opinions des directeurs de CFA sur ce changement considéré comme majeur par le CCCA-BTP sont devenues plus nuancées. Progressivement, les directeurs apprennent à prendre place dans ce processus, principalement grâce à des réunions de concertation et à des séminaires de réflexion organisés par les niveaux macro et méso.

Les directeurs et la régionalisation : exploitation directe des transcriptions des entretiens avec les directeurs réalisés entre mars 2013 et mai 2013 (extraits les plus significatifs)

Directeur	Ce que les directeurs disent de la régionalisation	Ce que les directeurs font en conséquence de la régionalisation	Nos commentaires et identification des apprentissages pour les directeurs issus de la régionalisation
2013 03 29 Dir. 15, CFA de 600 à 900 apprentis	*« La régionalisation c'est une occasion de faire comprendre aux collaborateurs des liens qui existent au sein du CFA et entre le CFA et son environnement. »*	*« Il faut chercher des façons de se positionner, d'avoir une visibilité et une existence affirmée au niveau régional, une manière d'entrer dans la régionalisation (argument particulièrement valable quand on arrive dans une nouvelle région). »*	Ce directeur évoque surtout la régionalisation comme une occasion pour modifier le regard sur son propre CFA et les relations qui s'y opèrent. ***Apprentissages identifiés :*** nécessité de prendre position par rapport au changement et savoir choisir, ainsi que travailler sa future place dans le contexte régional.
2013 04 02 Dir. 16, CFA de plus de 900 apprentis	*« La régionalisation apporte une implication régionale, une vision beaucoup plus claire de ce qui se passe dans d'autres établissements (structure et fonctionnement). Il n'y a pas encore une identité régionale : elle se construit, mais elle est forcée pour l'instant. »*	*« Les situations (les plus) professionnalisantes avec la régionalisation : celles qui sont en interaction avec les autres. Pas obligatoirement les situations chaudes ou difficiles. »*	Le directeur souligne que la régionalisation permet de se comparer aux autres, avoir de nouveaux points de repère et voir peut-être des opportunités de collaboration et de développement pour soi-même. ***Apprentissages identifiés :*** s'appuyer sur les interactions avec les autres pour les exploiter en vue de son propre développement professionnel.
2013 04 04 Dir. 17 CFA de 600 à 900 apprentis	*« La régionalisation prend progressivement du sens, dans la mesure où elle rappelle la philosophie générale du système, avec le retour sur les fondamentaux de la mission sociale et économique des CFA-BTP. »*	*« Certains directeurs s'en servent en tant qu'outil de développement, de mutualisation et de montée en puissance (séparément ou ensemble). »*	Le directeur met l'accent sur le lien qui peut exister entre la régionalisation et le sens du système (sous entendu, un repositionnement du niveau national qui ne serait plus la seule référence du directeur). ***Apprentissages identifiés :*** une autonomisation progressive, aidée par la régionalisation, se manifestant par une « montée en puissance » dirigée par soi-même : certains directeurs apprennent à se servir de la régionalisation au lieu de se

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

			mettre simplement au service de la régionalisation.
2013 04 12 Dir. 19 CFA de plus de 900 apprentis	*« Le débat sur une plus grande puissance représentée par une structure régionale par rapport à une structure départementale n'est plus que théorique. Nous avons pu constater que nous devenons progressivement un interlocuteur plus puissant de la région par exemple, car nous représentons plus de force d'action. »*	*« Par ailleurs, des réflexions stratégiques sur des questions telles que l'ouverture des CFA vers d'autres formes de formation professionnelle aux métiers du BTP, comme la formation continue des salariés d'entreprise, la formation des chômeurs ou la reconversion professionnelle sont plus structurées et ancrées dans un cadre qui peut un jour devenir réaliste. Bref, on peut déboucher sur un vrai schéma régional où il y aura du professionnalisme, de la précision et de la puissance. On est entre les deux, à savoir entre la coordination de l'innovation et le travail au quotidien qui est à mener dans nos CFA. Les deux ne peuvent pas fonctionner l'un sans l'autre. »*	Ce directeur souligne que les rencontres, les réunions et les réflexions menées au niveau régional peuvent libérer l'initiative des directeurs, tout en la structurant et en lui donnant de la puissance. ***Apprentissages identifiés :*** avec la régionalisation, sortir du tout opérationnel pur, apprendre grâce à une confrontation avec les autres qui créent un effet de miroir et une incitation à des productions à dimension plus stratégique.
2013 06 05 Dir. 20 CFA de 600 à 900 apprentis	*« Aujourd'hui (2013), même si tout n'est pas réglé et nous serons toujours en concurrence d'une façon ou d'une autre, nous tenons un cap de plus en plus commun et nous commençons à former une équipe de cadres où nous apprenons à nous écouter et à nous comprendre. Il nous faut maintenant réfléchir à la place nous y réservons à nos adjoints, afin qu'ils ne se sentent pas évincés du changement comme cela a été notre cas au début de la régionalisation. »*	*« Il est vrai que bien souvent les directeurs ont conçu avant la régionalisation leurs propres méthodes et leurs propres outils de gestion de leurs CFA, mais sans avoir la possibilité de les mettre en confrontation ou de les appliquer à des projets plus larges. »*	***Apprentissages identifiés :*** *« Nous n'avons pas oublié notre identité locale dans le projet régional : nous apprenons à mieux la défendre, avec des arguments plus convaincants qui n'ont pas comme référence que notre propre référence, mais également celles des autres. Ainsi, la régionalisation nous aide à mieux construire nos communications, à devenir plus combattifs pour nos propres causes, en nous construisant non seulement sur ce qui est subjectif (nos sentiments et désirs), mais également objectif (besoins des autres comparés aux nôtres). Au fur et à meure, nous sortons du repli sur soi et nous nous ouvrons, avec le temps et la compréhension, à l'autre, sans pour autant être toujours d'accord, car nous aussi, nous demandons à être compris par les autres. »*

Les directeurs ont souvent souligné lors des entretiens que la régionalisation est pour eux ce que nous interprétons comme un processus systémique avec des entrées et des sorties permanentes (D. Durand, 1979) et qui, par conséquent, ne sera jamais fini. La régionalisation offre un vaste chantier pour apprendre à trouver un nouvel équilibre entre le local, le régional et le national dans le cadre d'un processus d'autonomisation des directeurs que nous percevons à travers les résultats de nos investigations.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Autonomisations individuelles et collectives

Cette autonomisation est pour nous un processus complexe qui relève d'ingrédients tels qu'envie de construire collectivement une identité régionale pour mieux exister auprès des partenaires régionaux de l'apprentissage du BTP et, en parallèle, se faire remarquer par le niveau national en tant qu'identité régionale émergente (ce que nous définirons comme une autonomisation collective) ou encore une volonté, cette fois-ci individuelle de façonner sa propre construction professionnelle en s'appuyant sur des opportunités apparues avec la régionalisation et ce que nous désignons ici comme une autonomisation individuelle. Il s'agit à notre avis d'une clé conceptuelle d'une extrême importance qui constitue une source de légitimation pour renouveler le concept de professionnalisation qui ne résulterait pas que de l'acquisition des savoirs techniques ou méthodologiques, mais principalement des savoirs d'apprendre de soi, en situations d'action où le sujet-acteur apprend en produisant aussi bien pour les autres que pour soi-même. Ainsi, les processus d'autonomisation dans le contexte de la professionnalisation sont pour nous, avant tout, les processus de prise de conscience des apprentissages de soi.

Il ressort de nos entretiens que pour renforcer les autonomisations aussi bien individuelles que collectives et pour favoriser l'émergence des nouvelles identités professionnelles, les nouvelles pratiques quotidiennes de gestion régionale de CFA-BTP devraient encore s'installer dans la durée et favoriser la mutualisation des idées, des capacités et des moyens en tant que pratique qui deviendrait permanente s'il y a des relations de confiance au sein de l'équipe de direction régionale. La construction de cette confiance passerait, d'après les directeurs interviewés, avant tout par la reconnaissance de leur fonction, de leur rôle et de leurs capacités à travers un certain nombre d'actes, tels que :

- présence régulière du secrétaire général dans les établissements, pour se manifester ensemble auprès du personnel, chacun dans sa posture et avec ses attributions propres, complémentaires et clairement communiquées,

- présence des directeurs à des réunions à portée politique et stratégique, en les faisant intervenir en tant qu'experts dans des domaines qu'ils maîtrisent,

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

- information et communication rapide aux directeurs des décisions prises par des instances politiques et gestionnaires, afin qu'ils puissent les intégrer, interpréter et communiquer à leur tour aux équipes qu'ils dirigent.

Nous interprétons ces postulats comme le témoignage d'un engagement pragmatique et constructif (Le Moigne, 1995) des directeurs de CFA-BTP dans le processus de régionalisation à son étape actuelle. Entre 2010 et 2013, principale période au cours de laquelle nous avons conduit notre recherche, les directeurs ont dépassé la phase se caractérisant surtout par l'expression des critiques tant par rapport à l'idée du changement lui-même, qu'aux objectifs qu'il visait et à la façon dont ce changement est conduit (par l'institution nationale et par le nouvel organisme gestionnaire régional) ; ils sont passés progressivement (voir le tableau d'analyse au début de ce chapitre) à l'expression des attentes, c'est qui est pour nous une phase de bascule entre la méfiance et l'adhésion progressive au processus, voire à des ambitions en termes de reconnaissance des capacités d'expertise et de motivations pour de nouveaux projets. Toutefois, il serait imprudent de considérer que les directeurs de CFA adhérent tous au processus. En effet, des refus parfois définitifs, des retours en arrière et des ralentissements font partie intégrante des conduites de changement et l'institution nationale ou les associations gestionnaires régionales auront toujours à prendre position par rapport à de tels comportements individuels qui sont également utiles dans la mesure où ils permettent d'identifier des faiblesses dans les logiques, organisations ou mécanismes mis en place. En effet, nous considérons que les comportements qui ne correspondent pas à l'intention institutionnelle, comme des autonomisations individuelles et collectives non prévues, par exemple, sont porteurs singuliers des évolutions systémiques et culturelles futures et c'est pourquoi l'institution devrait leur accorder suffisamment d'attention pour les analyser et les conjuguer avec d'autres facteurs, plus stratégiques et politiques, observables au niveau macro, afin de prévoir les directions que le réseau coordonné par CCCA-BTP pourrait prendre dans les années à venir.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

2.3. Les projets - expériences à vivre et expériences exploitées

Au fur et à mesure de l'avancement de notre recherche, nous avons constaté que les projets à concevoir et à réaliser au sein des CFA étaient des véhicules de professionnalisation des sujets-acteurs concernés dans la mesure où ils fournissaient à ces derniers des opportunités d'exprimer leur relation au travail à la fois en tant qu'expérience à vivre (Wittorski, 2007 et 2009), et en tant qu'expérience déjà vécue (Barbier, 2013). Les discours des directeurs que nous avons entendus nous conduisent à penser que les projets constituent en effet une occasion d'exploiter des expériences passées et d'en vivre de nouvelles en relation avec les trois dimensions suivantes :

- la dimension humaine : les collaborateurs s'engagent dans les projets en fonction de leurs intérêts en même temps professionnels et personnels, en activant leurs capacités spécifiques et en renouant avec leurs affinités professionnelles (par exemple connaissances linguistiques, travail d'enquête, goût pour le leadership hors hiérarchie, etc.) ; par ailleurs, certains projets peuvent déboucher sur l'attribution de nouvelles fonctions, plus transversales et plus ou moins permanentes (par exemple formateur en santé et sécurité au travail, formateur en habilitation électrique ou chargé de la mobilité européenne des apprentis),

- la dimension matérielle : les projets permettent de se rendre compte de la disponibilité des structures matérielles et des équipements disponibles pour mener à bien ce qui est planifié ; ils obligent à avoir des repères pour évaluer d'une façon plus objective ce qui est possible de réaliser et éventuellement à formuler de nouvelles demandes de locaux et d'équipement en les justifiant avec des arguments convaincants,

- la dimension organisationnelle : située entre les deux dimensions précédentes, elle permet d'interroger les pratiques et les organisations mises en place, ainsi que les modes opératoires existants qui peuvent être remis en cause suite à une réflexion conduite hors cadre quotidien et par conséquent plus distanciée par rapport aux préoccupations quotidiennes.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Les projets entrepris au sein des CFA-BTP sont la plupart du temps d'origine externe (initiés dans le cadre des appels à projets des conseils régionaux, par exemple ou impulsés par le CCCA-BTP, parfois en collaboration avec des services académiques), mais ils peuvent également être d'origine interne (encouragés ou imposés par l'association gestionnaire régionale ou encore issus d'une décision propre au CFA). Précisons ici que le projet représente pour nous à la fois une situation et un concept. Il s'agit bien d'une situation, telle que définie par Quéré (1997), dans la mesure où le projet représente une mise en connexion, limitée dans le temps, d'objectifs, d'objets, de sujets-acteurs et d'évènements issus et en même temps ancrés dans un ensemble contextuel. C'est aussi un concept basé sur l'idée de se lancer vers et de se lancer pour, à travers des interactions entre l'environnement et le contexte d'une part, la situation et l'action d'autre part. Dans ce sens, le projet peut être considéré comme une action située (Quéré, 1997), où le sujet-acteur apprend à identifier, à connaître, à interpréter et à intégrer les différentes topographies situationnelles, avec des stratégies, des moyens et des instruments qui lui sont propres, issus de son expérience vécue ou adoptés. Les projets sont imprévisibles et demandent un sens d'adaptation aux différents changements qui peuvent intervenir au cours de sa conception, de sa mise en œuvre et de sa conduite. C'est pourquoi nous avons décidé de nous y intéresser en tant que phénomène et processus potentiellement professionnalisant pour les sujets-acteurs que sont les directeurs de CFA-BTP.

2.3.1. Projets-trajets personnels et collectifs

Avec les trois dimensions citées ci-dessus, le projet peut également être analysé en tant que trajet à la fois personnel et collectif (Clénet, 2007) dans lequel les sujets s'investissent en fonction de leurs propres moyens et attentes. Nous avons cherché à comprendre ce que représentent ces processus-projets pour les directeurs, sous quelle condition et avec quelles ressources ils s'y engagent et quel gain ils en espèrent, avec quels résultats pour eux-mêmes en termes de nouvelles expériences vécues, ainsi que pour leurs équipes prises aussi bien individuellement que collectivement.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

À propos des projets : parole des directeurs
(extraits des transcriptions des entretiens ou des récits réflexifs des directeurs nouvellement embauchés)

	Verbatim	Nos commentaires
Dir. 1, CFA de plus de 900 apprentis, région PACA	*« Avoir des projets, pratiquer l'animation par projet, cela motive. S'il y a un projet, on vient travailler avec plaisir, avec l'envie de travailler. Sans projet, il n'y a pas de plaisir. Donc deux choses :* • *donner envie au groupe par projet qui est commun,* • *faire en sorte qu'eux-mêmes soient au mieux de ce que je puisse leur apporter.* *Le bon directeur sait emporter les gens d'une certaine façon, il saura les mobiliser, les fédérer : piloter par projet, c'est apprendre à motiver et à mélanger les gens (pas uniquement les groupes de formateurs). Sans les projets, c'est la mentalité caricaturale du formateur qui ressort : être au centre des préoccupations, se regarder le nombril, regretter l'absence d'une forte identité professionnelle. Tandis qu'avec les projets, quand on travaille ensemble, on est obligé de comprendre l'autre. Le fait que chacun explique le même phénomène avec sa propre perception des choses oblige à le voir avec un éclairage différent, où les points de vue se croisent et se relativisent, où on est obligé de réviser ses propres références. Le désenclavement réduit aussi le risque des clivages, même si ceci n'est pas une garantie absolue des résultats. On se décentre de soi, on place le soi dans un contexte plus facilement, on relativise, mais on apprend aussi à mieux défendre son point de vue, pas d'une façon dogmatique, mais en argumentant. Le bénéfice des projets (pour les intéressés eux-mêmes et pour la structure) est mesuré par la façon dont les choses nouvelles se mettent en place et se pérennisent par la suite. »*	Le directeur met l'accent sur l'ouverture que les projets offrent, en devenant une source de motivation et de positionnement au sein d'une équipe. La personne construit sa notoriété professionnelle moins sur son statut que sur son degré d'engagement et sur ses capacités d'expertise. Il y a aussi un rapport plus collectif qui se crée à travers des projets, au lieu d'une superposition des rapports bilatéraux. Les gens s'impliquent dans les projets s'ils voient qu'ils en tirent un bénéfice non seulement collectivement, mais aussi individuellement. Le directeur apprend à récompenser cette implication (même si ses moyens sont encadrés par les différents accords nationaux et locaux). Par ailleurs, ce directeur y voit aussi un moyen de faire se côtoyer les différents personnels du CFA.
Dir. 2, CFA de 600 à 900 apprentis, région Haute-Normandie	*« Je suis toujours en éveil lorsque je participe à des réunions au CCCA-BTP, à la région, etc. J'essaye de lire dans les propos des uns et des autres les tendances, voir si elles se recoupent avec ce qui se passe chez moi. Prendre le meilleur et le transférable et les tisser avec le fonctionnement du CFA : c'est cela pour moi le sens d'un projet. Pour choisir les projets, il faut être capable de sentir ce qui se profile, s'excentrer par rapport au quotidien, assumer son rôle de manager. Il faut comprendre plus vite que les autres, ne pas avoir peur de ne pas réussir tout de suite. Les équipes apprécient ceux qui essayent et les projets offrent un cadre moins contraignant que le fonctionnement quotidien pour essayer. Les projets aident à gérer le quotidien et son « lot des malheurs », en permettant au personnel de se focaliser sur autre chose. Je rapproche ce travail stratégique du boulot d'ingénieur, ingénieur technique qui interroge les matériaux et les techniques à sa disposition, et qui les amalgame pour en faire un ouvrage original où le tout est plus*	Le directeur s'appuie très clairement sur les projets en tant que moyens de management des équipes et supports des démarches de prévision. Les projets sont une opportunité de faire des maillages et des tissages, en liant le quotidien et le stratégique, le présent et le futur. Nous sommes loin d'un aspect purement « production des résultats pour les autres » et nous nous approchons des « constructions de ses capacités professionnelles », visant des prévisions, des stratégies et des perspectives.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

	que l'ensemble des parties. »	
Dir. 3, CFA de 600 à 900 apprentis, région Limousin	*« Le projet, en tant que conception issue du pôle 'organisation', peut être considéré par les équipes comme un élément perturbateur et, à ce titre, peut susciter des positions de recul et de méfiance, surtout si la réponse quant à la valeur ajoutée du projet n'est pas claire (qu'est-ce que cela nous apporte ?).* *La construction des adhésions aux projets – qui passe par les stratégies de communication adaptées aux équipes – s'avère fondamentale pour que les projets puissent se mettre en place (construction des adhésions).* *Avec les systèmes actuels, les projets ne sont pas uniquement synonymes de créativité et d'innovation, mais également de lourdeurs administratives, avec tous les documents et les comptes qu'il faudra rendre. Les freins devant les projets viennent aussi du fait que ceux-ci vont exposer les acteurs concernés à la nécessité de prouver qu'ils sont capables de mener à bien un projet (côté technique, organisationnel et financier) et vont les obliger à s'engager dans des procédures administratives entraînant des contrôles à effet décourageant. »*	Le directeur positionne l'efficacité de la communication interne en tant que premier préalable à l'adhésion aux projets. Par ailleurs, il souligne les lourdeurs administratives et organisationnelles qui peuvent avoir un effet contraire à l'intention des prescripteurs des projets.
Dir. 4, CFA de 600 à 900 apprentis, région Nord-Pas-de-Calais	*« Un projet : son intérêt en soi est limité, car il a une durée finie. Avant de mettre en place un projet, il faut une philosophie d'action. C'est l'élaboration des philosophies d'action qui est la plus professionnalisante pour les directeurs de CFA, quelle que soit la problématique : développement durable, prévention et sécurité au travail ou encore mise en place d'une alternance instinctive (permettre à un jeune de faire ce qu'il a envie de faire, l'autoriser à ne pas écouter ou à écouter, etc.). Faire davantage attention à la physionomie des projets qu'à leurs contenus (éphémères). »*	Ce directeur souligne l'importance des processus plus longs que les projets à durée de vie limitée. Le terme de « philosophie d'action » est utilisé dans le sens plus large qu'une simple « stratégie d'action » : il s'attache selon nous à une réflexion sur la mission globale du CFA, tandis que les stratégies seraient plutôt au service des missions « spécifiques » et contributrices à ladite mission globale. C'est la « philosophie » des projets qui compte davantage que leurs « contenus ».
Dir. 5, CFA de plus de 900 apprentis, région Aquitaine	*« Pour fuir les situations difficiles ou délicates, on va à l'extérieur, on se laisse déborder. Justement, bien souvent, on n'est pas débordé, on se laisse déborder (le débordement peut également être un signe de mal-être dans sa fonction, dans la mesure il signifie un manque de disponibilité (pour tout ce qu'on n'a pas envie de faire). Le débordement, c'est aussi une manifestation des mouvements de fuite. Il y a aussi des projets qui permettent de fuir le quotidien et son côté considéré déplaisant : ce n'est pas bon. Les projets doivent permettre, au contraire, le retour sur les fondamentaux. Ou bien se lancer dans de nouveaux projets dans le cadre d'une nécessaire évolution (quand il y a des signes trop inquiétants d'un débordement). »*	Ce témoignage complète le précédent dans la mesure où il souligne l'aspect plus stratégique que conjoncturel du projet. Le retour sur les fondamentaux est tout sauf fuite et les projets doivent le favoriser.
Dir. 6, CFA de moins de 600 apprentis, région Centre	*« La démarche projet permet de manager l'établissement d'une façon plus objective, avec des critères d'appréciation des réalisations qui seront plus faciles à expliquer et à comprendre.* *Chaque projet devrait commencer par une analyse des pratiques (en lien avec son objet). La réalisation d'un projet permet aussi de détecter des*	Dans ce dernier témoignage, le directeur pointe les bénéfices structurants et unifiants issus des projets, ainsi que son aspect objectivant. Le directeur souligne aussi que la réalisation d'un projet donne un statut à l'innovation et

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

	incohérences dans le fonctionnement de l'établissement, à partir des données constatées par les participants aux projets eux-mêmes, grâce à une analyse réflexive reconnue et approfondie. Les projets, plus facilement identifiables que le quotidien, permettent aussi de structurer la démarche d'innovation au CFA, en l'articulant autour des priorités telles que la prévention et la protection de la santé au travail, la citoyenneté et la culture dans les cursus de formation professionnelle, le sens de l'accompagnement socio-éducatif ou encore la place du sport dans la formation professionnelle. »	clarifie (repositionne) les objectifs à atteindre.

Projet processus de négociations-différenciations

Les projets présentent des facettes et des dimensions particulières aux sujets-acteurs pour qui ils donnent du sens aux actions à entreprendre et facilitent la mobilisation des énergies nécessaires à leur réalisation. En analysant le sens et la nature des projets conduits par ces sujets-acteurs, nous nous inscrivons dans l'approche proposée par Simon (1991) qui considère que ceux-ci peuvent être étudiés en tant qu'articulations du souhaitable et du convenable à travers des activités de conception et de mise en œuvre. Précisons que pour cet auteur la conception constitue une activité intellectuelle par laquelle sont imaginées des dispositions visant à changer une situation existante en une situation préférée, mais c'est la mise en œuvre qui lui donne du sens. Ainsi, les projets - tels que racontés par les directeurs interrogés – sont décrits la plupart du temps en tant qu'articulations entre la conception et l'action. Mais ce qui caractériserait le plus le projet, à entendre les directeurs cités ci-dessus, n'est ni la conception ni l'action prises séparément, mais les deux entrecroisées pratiquement en permanence. Ce constat nous évoque les travaux de Simon (1991) qui constate que la pensée (en tant qu'activité de conception pure ou de reformulation de la prescription externe ou interne) appartient aussi bien aux concepteurs qu'aux faiseurs (souvent les mêmes personnes) et que l'action peut également être analysée en tant que pensée - négociation entre l'intérieur et l'externe.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Projet processus de coordination conception-action

Le projet est une activité hybride dans le sens où sa durée de vie est en général limitée. En même temps, nous considérons le projet comme une activité dialogique entre l'existant (moins satisfaisant) et le futur (attendu meilleur), ce que nous avons pu également observer en analysant les processus de production des projets d'établissement qui se caractérisent pratiquement sans exception par les phases suivantes :

- l'interprétation de la commande (plus ou moins formalisée), en partant d'une prescription cumulée, à savoir d'une conjonction d'éléments venant de différents acteurs institutionnels et organisationnels situés aux niveaux macro, méso et micro, assimilable à une instruction à opérationnaliser ; nos analyses nous ont permis de comprendre que, si les directeurs sont dans la logique de motivation des équipes avec des projets, des discussions sur l'interprétation de la commande s'installent au CFA avant le démarrage de toute action de conception ; ce qui permet d'identifier des interrogations, des doutes, des réticences, des failles dans le fonctionnement du CFA et dans les modes de communication, mais aussi des adhésions, des attentes et des idées ; la phase d'interprétation de la commande ne doit donc pas être négligée par le directeur s'il souhaite susciter des adhésions au projet et faciliter son appropriation par l'équipe,

- la formulation et la formalisation d'un plan de définition de ce qui devra être conçu et mis en œuvre, à savoir un dessin du projet-résultat, un compromis entre le prescrit, le souhaitable et le réalisable ou encore un plan d'ensemble réunissant les produits et les moyens nécessaires à leur réalisation ; cette phase s'apparenterait aux activités d'un bureau d'études qui permettent de rapprocher la commande et le produit visé ; nos observations indiquent que c'est la phase cruciale pour susciter l'intérêt et les adhésions au projet et si ce plan reste uniquement une conception théorique et vague, imaginée par un cercle restreint de collaborateurs, non communiquée ni partagée, son aspect éphémère ne sera que renforcé,

- la définition (plus ou moins détaillée) d'un plan de production des résultats, souvent décliné en fiches opérationnelles d'action, contenant au moins des finalités et des objectifs, des méthodes et des outils de production, des moyens nécessaires et des

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

échéances, et bien souvent également des indicateurs intermédiaires de réalisation des résultats ; le point relativement faible de cette phase, soulevé souvent par les directeurs eux-mêmes, est le manque de précision quant aux composantes transversales, telles que méthodes de management du projet, mesures correctives si nécessaires en cas d'un écart trop important par rapport au cahier des charges initial, suivi du ratio « coût-bénéfice » dans sa dimension quantitative et qualitative, ainsi que des actions de validation, de promotion, de partage et de valorisation des résultats,

- l'expression d'un plan de pérennisation des résultats, même s'il a été souvent cité par les directeurs lors des entretiens, fait rarement l'objet d'une formalisation dans les projets, ce qui fait que bon nombre de projets s'arrêtent une fois le rapport de réalisation envoyé, faute d'un plan de pérennisation, aussi bien chez les commanditaires que dans les CFA. Ainsi, certaines initiatives de coordination des activités et de communication entre les sujets-acteurs, initiées avec des projets, s'estompent progressivement en absence d'un plan de pérennisation des résultats et la nature hybride et temporaire non seulement du projet-processus, mais également du projet-résultat, ressort encore davantage.

Projet processus d'appropriation-intégration

Interrogés sur les conditions de pérennisation des projets, les directeurs ne citaient pas en premier lieu la disponibilité des financements structurellement intégrée, mais une appropriation des résultats par les équipes, permettant d'instaurer un nouveau langage commun et un nouveau comportement professionnel émergeant aussi naturellement que possible et porté, dans le meilleur des cas, par les équipes elles-mêmes. Il appartiendrait donc aux directeurs de favoriser cette appropriation, condition considérée comme essentielle pour garantir une certaine durabilité des nouvelles pratiques et des résultats produits. Ainsi, le projet n'est pas que la production des résultats prescrits, mais également un processus de professionnalisation (individuellement et collectivement) des acteurs qui y participent, y compris les directeurs de CFA-BTP. Dans ce sens, le projet va au-delà de son objet :

- il fournit un terrain d'expression supplémentaire et peut créer un certain dynamisme permettant l'émergence d'idées neuves, hors cadre prescrit, donnant un certain statut à la réflexion, tout en valorisant la réflexivité en tant qu'activité reconnue et instaurée

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

(en effet, les directeurs soulignaient lors des entretiens qu'il serait difficile de promouvoir la réflexivité sans le projet),

- il constitue une occasion de créer des partenariats naturels qui contribuent à l'actualisation des connaissances des partenaires-parties prenantes au projet, la formalisation des pratiques entre partenaires et correspondants, ainsi qu'à la capitalisation et l'enrichissement des savoirs et des expériences,

- par ailleurs, il présente une opportunité d'apprendre à mieux communiquer aussi bien à l'intérieur du CFA qu'à l'extérieur, en se positionnant en tant qu'établissement qui n'est pas que plongé dans le quotidien, mais également porté sur la réflexion « élément stratégique de développement » comme le précisent certains directeurs que nous avons pu interroger.

Chacune des fonctions que nous avons identifiées émerge des dynamiques qui se créent autour et grâce aux projets entrepris d'une façon qui n'est ni lisse ni totalement programmée. Il s'agit davantage des processus spontanés, voire cachés (difficiles à observer et à formaliser) des activités entreprises, ce qui leur donne l'aspect vivant et imprévisible.

2.3.2. Projets-transitions

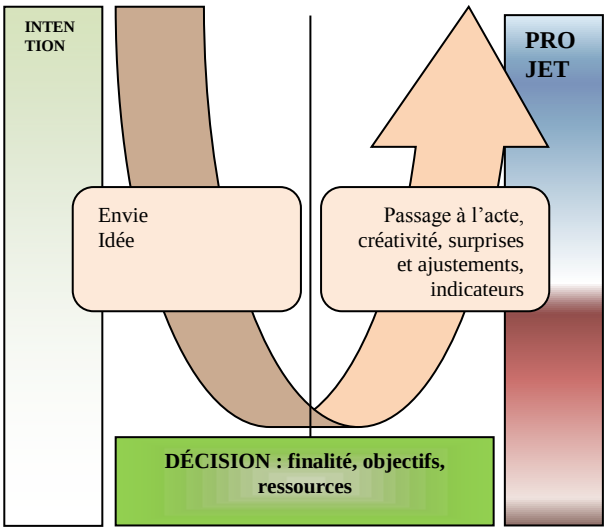
Nous avons vu dans les parties précédentes que la plupart des directeurs affirment dans leurs discours (directement ou indirectement) que les évolutions de l'environnement font qu'ils ne peuvent plus se contenter d'être gestionnaires des prescriptions et des moyens, mais doivent avant tout organiser les projets et les manager, en associant les équipes. Ces mêmes directeurs affirment qu'ils doivent se battre pour avoir du temps pour la conception et la vision et pour sortir des budgets et des comptes rendus. Nous avons entendu le message de certains d'entre eux que « *le bâtiment, y compris au CFA, c'est aussi la création et la construction* ». Par conséquent, en parlant des projets, les directeurs y voient une opportunité de *« sortir le nez du guidon »* pour anticiper, concevoir et planifier. La spécificité des projets réalisés dans les CFA vient, selon les directeurs, du fait qu'il ne s'agit pas d'entreprises où sont produits des biens de consommation immédiate. Comme nous disait le directeur d'un CFA en région Ile-de-France, *« on ne gère pas les stocks, on ne fabrique pas pour tout de suite, on ne vend pas toujours au prix du marché, ce qui ne nous empêche pas de considérer que nous avons des*

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

clients, même de plusieurs types (l'apprenant, sa famille, l'entreprise, les prescripteurs, voire des commanditaires) et nous leur devons un service de qualité, même s'il est payé par d'autres ». Ce directeur, en travaillant sur les projets futurs, surtout dans la conjoncture actuelle avec un environnement globalement en crise, nous signale dans son message que les CFA vivent probablement une transition culturelle, où le monde relativement protégé jusqu'à présent sera remplacé par celui qui sera de plus en plus concurrentiel et qu'il faut apprendre, en tant que directeur de CFA, à anticiper et à s'adapter aux transformations de l'environnement pour ne pas être confronté à des situations difficiles humainement ou économiquement. Mais, en même temps, beaucoup de directeurs tenaient à nous signaler que la capacité et même la volonté d'anticiper ne les caractérisaient pas tous et certains préfèrent rester gestionnaires, sans avoir pris la conscience du risque qu'un tel choix comporte en situation de transformation.

Clénet (2012a) propose de comprendre le concept de projet en tant que bond en avant à savoir plus qu'une envie ou une idée : un passage à l'acte et une action difficile à prévoir en termes de déroulement, rebondissements, surprises, renoncements et rectifications. Au cours de notre recherche, nous cherchions à comprendre le moment à partir duquel l'intention devient projet et nous sommes arrivé au constat que les directeurs commencent à parler des projets quand ils sont en mesure d'énoncer non seulement des finalités souhaitées, mais aussi un consensus d'équipe concernant les objectifs à réaliser dans une perspective claire et réaliste concernant les moyens nécessaires à leur réalisation.



- **Les projets relatifs à la pédagogie de l'alternance**

Selon le constat que nous avons entendu souvent de la part de certains directeurs, « *dans un CFA-BTP, tout est pédagogie de l'alternance* ». Par conséquent, la difficulté consiste davantage à comprendre la complexité du pilotage des projets pédagogiques de l'alternance qu'à tenter de tracer ses limites. En même temps, nous avons surtout entendu que la pédagogie de l'alternance était aussi bien dans la stratégie que dans le quotidien, dans les relations internes

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

et dans les relations externes, dans le processus de délégation et dans celui de développement des capacités des corps enseignants. En quoi consisterait donc le pilotage pédagogique d'un CFA à l'horizon des 5 ans à venir ? Cette question nous renvoie vers une autre, concernant le sens du concept de la pédagogie de l'alternance pour les directeurs de CFA-BTP.

En voulant creuser cette question, nous avons trouvé dans les transcriptions des entretiens quelques verbatim singuliers qui donnent quelques repères sur le rapport des directeurs de CFA-BTP avec la pédagogie de l'alternance et que nous rapportons ci-dessous.

Directeur 1, CFA de 600 à 900 apprentis, région Languedoc-Roussillon
« La pédagogie de l'alternance signifie pour moi un concept d'action spécifique à l'apprentissage dans un CFA-BTP et, dans ce contexte, nous parlerons, par exemple, de la pédagogie inductive ou de la formation alternée. D'autre part, il s'agit d'une action elle-même, telle que séquence d'apprentissage ou visite. Dans ce sens, le formateur fait de la pédagogie. »

Directeur 2, CFA de moins de 600 apprentis, région Nord-Pas-de-Calais
« La pédagogie de l'apprentissage, je la découvre toujours et j'ai besoin d'un projet pour renforcer mes propres connaissances en pédagogie de l'apprentissage, surtout maintenant, avec le nouveau dispositif d'accompagnement et de formation des nouveaux formateurs où je ne peux pas m'appuyer totalement sur mon adjoint et où je dois m'investir davantage ».

Directeur 3, CFA de 600 à 900 apprentis, région Île-de-France
« La capacité à piloter la pédagogie de l'apprentissage du BTP reste au centre de ma notoriété professionnelle et devra également être la première préoccupation en termes de développement de mes connaissances professionnelles. Mais ce constat est théorique, car beaucoup de tâches - surtout administratives et obligations dites formelles - m'éloignent des préoccupations pédagogiques. »

Directeur 4, CFA de plus de 900 apprentis, région Haute-Normandie
« Sans être crédible en pédagogie de l'alternance auprès de mes collaborateurs et autres collègues directeurs, je ne peux pas envisager des actions telles que renforcement de l'organisation interne, travail sur la notoriété du CFA auprès des entreprises et des institutions, encouragement et motivation des formateurs ou encore toute démarche d'élargissement et d'adaptation de l'offre de formation. »

Directeur 5, CFA de moins de 600 apprentis, région Languedoc-Roussillon
« Il est inutile, voire dangereux de fuir la pédagogie, en la déléguant à l'adjoint, sous peine de s'éloigner des formateurs, de ne plus être en mesure de communiquer ni avec eux ni avec les institutions et, comme conséquence, de retarder le développement du CFA ».

En analysant ces traces relatives au rapport des directeurs avec la pédagogie de l'alternance, nous remarquons d'abord que le discours est plutôt général, où les directeurs se positionnent avant tout en tant que garants des concepts, sans pour autant donner leur point de vue plus détaillé sur chacun d'entre eux. En revanche, ils érigent leur capacité à piloter la pédagogie de l'alternance en vecteur de leur notoriété auprès des équipes de CFA, et principalement auprès des formateurs, en se positionnant eux-mêmes en tant que garant de la qualité de la production pédagogique. Par ailleurs, les témoignages entendus nous laissent comprendre que les direc-

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

teurs qui s'éloignent de la pédagogie de l'alternance s'éloignent par la même occasion des formateurs et de l'expérience qu'ils vivent. Nous interprétons cela comme un danger potentiel qui peut déboucher sur un manque de motivation chez les formateurs pour les projets pédagogiques impulsés par la direction qui risquent de paraître comme moins convaincantes.

C'est pourquoi les directions de certains CFA continuent à miser sur le développement des projets pédagogiques de l'alternance qu'ils considèrent comme cœur du développement des activités du CFA, même s'ils confient leur pilotage opérationnel aux adjoints de direction. Parmi de tels projets, nous avons décidé de rapporter ici, à titre d'exemple, un projet que nous avons identifié au CFA de Saint-Denis (93) et qui nous paraît pertinent de part son approche transversale qui dépassant le cadre strictement professionnel de l'alternance, tout en restant bien dans celle-ci. Il ne vise pas une méthode pédagogique ou un public particulier, mais il promeut plutôt un développement intégral du sujet-personne, telle qu'elle est, dans une approche complexe avec la capacité à traiter des effets imprévisibles. Il s'agit dans ce projet d'une absence de programme (que nous entendons ici comme une action pré-formatée) et, en analysant les objectifs visés, il est davantage question de se lancer vers la découverte de l'inconnu, sans jugement de valeurs ni préjugés, pour aider à progresser tous les apprenants, quel que soit leur niveau de départ et leur façon d'apprendre.

Projets pédagogiques initiés au CFA-BTP de Saint-Denis (93) en 2012	
Finalité pédagogique directe	***Objectifs***
Individualisation des parcours de formation	• Adapter les parcours de formation aux besoins des apprentis sans remettre en cause le principe de groupes hétérogènes d'enseignement professionnel (la logique des « groupes de niveau » contribue à creuser l'écart entre les forts et les faibles). • L'émulation collective au cœur du fonctionnement pédagogique de la formation professionnelle (apprentissage ensemble dans la diversité). • Promouvoir les talents et les ambitions peu communes, c'est également faire preuve d'équité entre les apprentis. Valoriser la diversité des parcours en revisitant la notion « *d'élite* » : « *ceux qui ont le plus envie deviendront les meilleurs* », donc un travail à faire pour susciter la motivation et l'assiduité (la médiation des attitudes dans sa propre formation [l'entre-les-deux entre le CFA et l'entreprise] en tant que cœur du travail du formateur → nous sommes très loin d'une simple transmission des savoirs). • Expérimenter les démarches pédagogiques innovantes qui favoriseront les échanges et la construction commune des savoirs (en s'appuyant, entre autres, sur la démarche « *séquence professionnelle* », basée sur la prise en compte de l'expérience de l'apprenant).

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Renforcement des connaissances (et puis compétences) de base.	• Prendre en charge les jeunes présentant les plus grandes difficultés de maîtrise des compétences de base au cœur des cours, avec une fin de logique de « *soutien* » et son remplacement par celle de « *développement adapté* ». • Ajuster les effectifs en enseignement général aux besoins des apprentis (même si cela peut être difficile et complexe). Adopter, par ailleurs, en enseignement général des pratiques pédagogiques adaptées aux jeunes présentant des difficultés de maîtrise des compétences de base, en ciblant les méthodes, les contenus et les rythmes de formation pour permettre l'acquisition des compétences de base manquantes, principalement en redonnant confiance aux apprentis. • Expérimenter les démarches pédagogiques innovantes, basées sur le volontariat des apprentis (travail préalable du formateur pour susciter ce volontariat : la volonté d'apprendre ne se décrète pas).
Repositionnement du centre de ressources et d'aide à la formation (CRAF).	Ne pas être dans la logique de soutien et de dernière chance, mais favoriser plutôt la capacité et la volonté de réussir (ne pas pénaliser *l'élite*[15]). Le CFA peut être aussi un lieu d'excellence et de promotion des talents. Résultat attendu : utilisation du CRAF aussi par les jeunes les mieux dotés et les plus autonomes. • Promouvoir l'autonomie des apprentissages pour pallier les faibles temps de formation. • Expérimenter les démarches pédagogiques innovantes.

Ce projet, à plusieurs composantes, constitue également l'exemple d'une action qui a débuté dans un seul CFA de la région, mais, de part son caractère innovant et à priori adapté à la diversité croissante des apprenants, il a été implanté progressivement dans quelques autres CFA, en positionnant le directeur qu'il l'a impulsé en tant qu'expert et promoteur régional. Ce directeur est ainsi devenu, d'une façon naturelle, chef de projet régional, ce que lui a permis d'acquérir une notoriété supplémentaire, voire une identité professionnelle élargie auprès des autres directeurs et auprès de sa hiérarchie régionale.

Approche plus transversale de la pédagogie de l'alternance

Ce témoignage nous paraît d'autant plus intéressant qu'il reflète un passage de l'approche instrumentaliste de la pédagogie de l'alternance (basée sur la recherche d'une bonne méthode ou d'un bon outil) à celle qui serait plus fonctionnaliste (basée davantage sur la compréhension du sens de la démarche), en relation avec le sujet-objet de l'action, l'environnement dans lequel il évolue et le contexte du CFA. En effet, les directeurs attendent un accompagnement pédagogique de la part de l'institution moins pour trouver les outils de l'alternance (même si ceux-ci sont toujours appréciés) que pour mieux comprendre et interpréter les évolutions de la

[15] Le terme « élite » signifie ici pour nous « avoir le plus envie » et non « être le mieux doté en capacités ».

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

pédagogie de l'alternance, afin d'être capable de s'y situer et de promouvoir des projets pédagogiques axés davantage sur le sens de la démarche que sur les instruments au service de celle-ci.

- **Exploitation de l'expérience dans la formation alternée**

En parlant de la pédagogie de l'alternance, surtout à l'occasion de l'accompagnement des formateurs nouvellement embauchés que nous aborderons dans la troisième partie, certains directeurs soulignaient que la particularité de la formation alternée serait à analyser en fonction de sa capacité à relier les apports des deux lieux de formation, à savoir du CFA et de l'entreprise, en aidant l'apprenant à exploiter son expérience de production pour se construire professionnellement et socialement (Clénet, 1998). C'est pourquoi nous avons trouvé, principalement dans les récits réflexifs des nouveaux directeurs où ils présentent leurs projets prioritaires pour les cinq années à venir, des propositions de projets visant le renforcement des liens avec l'entreprise permettant aux équipes de CFA :

- de bâtir des séquences d'apprentissage adossées à l'exploitation des situations professionnelles en entreprise, observées directement ou communiquées par les apprenants par le biais des moyens de communication formalisés et standardisés,

- d'acquérir et de valoriser le langage et le vocabulaire professionnels communs entre l'entreprise et le CFA pour créer une communauté professionnelle contribuant à la formation d'un même apprenant,

- de mieux accompagner l'entreprise dans sa mission de formation, en agissant principalement sur les liens avec les maîtres d'apprentissage, sans pour autant oublier les tuteurs formels (le plus souvent chefs d'entreprise) et en retravaillant le concept de formation des maîtres d'apprentissage pour l'adapter au contexte actuel des entreprises et à l'évolution des apprentis.

Nous constatons en effet qu'il existe un consensus général à chaque niveau autour de la nécessité de renforcer les liens pédagogiques avec l'entreprise. Le CCCA-BTP affirme dans son 5e plan de développement, sous la rubrique « *Garantir la qualité de la formation alternée*

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

et de l'accompagnement éducatif des apprentis du BTP » que « *les relations entre les CFA et les entreprises doivent être renforcées pour assurer une formation alternée réellement interactive. À cet égard, les maîtres d'apprentissage devront être mieux mobilisées, notamment dans leurs missions sur l'évaluation dans le cadre du CCF, l'accompagnement éducatif et la prévention des risques professionnels* ». Par ailleurs, les *Orientations pédagogiques pour réussir ensemble le développement d'un apprentissage de qualité*, datant de 2007 mais toujours diffusées par le CCCA-BTP en tant que *« cadre de référence pour une action concertée* » (p. 7) visent, entre autres, à fournir des repères pour « *une activité professionnelle des apprentis en entreprise formatrice* ». Toutefois, les textes institutionnels restent relativement généraux et ouverts pour que le directeur manifeste assez librement ses capacités d'initiative en proposant la construction des relations pédagogiques avec l'entreprise.

Pour accompagner les entreprises dans la mise en place des activités formatives qu'elles confient aux apprentis, le CCCA-BTP recommande aux directions de CFA de s'appuyer sur la charte de l'alternance conçue en 2002 en collaboration avec un groupe de dix directeurs, sur des réglementations issues du Code du travail, ainsi que sur celles qui concernent la prévention et la sécurité au travail. Par ailleurs, les équipes de direction doivent s'appuyer sur les diverses réglementations concernant le contrôle en cours de formation publiés principalement dans le Bulletin officiel de l'Éducation nationale depuis 1995 et actualisés régulièrement. En outre, le CCCA-BTP assigne au directeur de CFA (charte de l'alternance, fiche opérationnelle A4) la responsabilité de la mise en place d'une concertation approfondie et régulière entre maître d'apprentissage et équipe pédagogique.

Sur quoi portent les visites en entreprise ?
Objectifs identifiés à titre d'exemple au CFA-BTP du Havre, mars 2011.

- Repérage des activités productives de l'entreprise.
- Repérage des activités du jeune en entreprise.
- Présentation de la charte de l'alternance à l'entreprise.
- Bilan de la progression du jeune en entreprise et plus généralement au cours de la formation.
- Ajustements éventuels des parcours de formation.
- Principes et organisation du contrôle en cours de formation (CCF).
- Principes et organisation de l'évaluation certificative.
- Projet d'insertion professionnelle du jeune.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

À l'issue d'une telle concertation (entendue en tant que processus installé dans la durée), le directeur de CFA est censé organiser et vérifier :

- le recensement régulier des activités des entreprises (par métier) et particulièrement celles auxquelles sont couramment associés les apprentis,

- les mises à jour périodiques des tableaux de stratégie de la formation alternée à faire par les formateurs (par métier et par niveau de qualification préparé) pour programmer, suivre et évaluer les progressions en capacités professionnelles des apprentis,

- l'organisation (à partir des bases énoncées ci-dessus) du contrôle en cours de formation (CCF) aussi bien au CFA qu'en entreprise, permettant une évaluation formative avant l'évaluation certificative.

Toutefois, malgré une prise de conscience largement confirmée que l'alternance sans les entreprises n'est pas une alternance, les directeurs consultés s'accordent pour constater qu'en dépit des projets qu'ils essayent d'impulser, les stratégies robustes, réalistes et durables rapprochant le CFA et l'entreprise sur le plan pédagogique sont rares. La problématique n'est pas abordée, selon une bonne partie des directeurs interviewés, d'une façon globale et systémique, mais par des dimensions singulières et fragmentées, comme la visite pédagogique en entreprise, le contrôle en cours de formation ou l'exploitation des outils d'alternance. Cette problématique est assez largement abordée au cours de la formation pédagogique des nouveaux formateurs, où ceux-ci sont censés produire leurs tableaux de stratégie de (leur) formation alternée, en s'appuyant, entre autres, sur le vécu de l'apprenti en entreprise, mais d'un avis assez largement partagé par l'institution et les directeurs, ces démarches ne sont que peu capitalisées et diffusées auprès des autres formateurs, ce qui fait que leur portée serait limitée aussi bien en temps qu'en périmètre d'utilisation.

Néanmoins, certains directeurs de CFA initient des projets plus conséquents, visant l'instauration et surtout la pérennisation d'un partenariat éducatif pragmatique et opérationnel avec l'entreprise. Nous citons ci-dessous deux exemples d'actions, identifiés au cours de nos investigations.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Le CFA-BTP d'Orléans, s'est lancé, dès 2011, dans un projet appelé « Rencontres pédagogiques en entreprises », conduit par l'adjoint pédagogique et supervisé par le directeur. Ce projet, programmé jusqu'en 2015, vise à améliorer le nombre et la qualité des visites des formateurs en entreprise, à utiliser ces visites comme un moyen d'assurer plus de cohérence au niveau des pratiques pédagogiques en CFA et en entreprise et à améliorer la communication entre les formateurs de CFA et ceux qui sont chargés de former les apprentis en entreprise. L'analyse des résultats partiels de cette action, faite au CFA en septembre 2013, montre la difficulté à dépasser le stade quantitatif (comptabiliser le nombre de visites) et à promouvoir le cadre qualitatif (analyser comment elles peuvent être utiles pour la qualité de la pédagogie de l'alternance). En effet, malgré une volonté bien réelle de la direction de faire évoluer les pratiques, les spécificités et impératifs de fonctionnement de chacun font que le partenariat pédagogique entre les deux lieux de formation s'avère une action particulièrement difficile à faire vivre au quotidien.

Le CFA-BTP du Havre a également mis en place une démarche visant à améliorer la relation pédagogique avec l'entreprise, basée davantage sur un ensemble de démarches formalisées, telles que :

- organisation des rencontres au CFA avec des entreprises accueillant les apprentis pour la première fois,
- clarification du rôle du conseiller jeunes et entreprises (CJE) dans le processus de formation en alternance,
- modification des procédures de relance des entreprises qui ne se déplacent pas au CFA (pour en comprendre les raisons et pour faire augmenter le nombre d'entreprises qui viennent),
- clarification du sens des visites en entreprise, en relation avec la formation du jeune et avec le contrôle en cours de formation,
- formalisation de la récupération du vécu du jeune en entreprise.

Dans ce cas, la direction insiste surtout sur les mesures de pérennisation à instaurer, afin que ces démarches s'avèrent porteuses de changement, aussi bien au niveau des pratiques en entreprise et en CFA. Ainsi, le directeur a relevé l'importance de manifester l'intérêt au formateur qui a passé un certain temps en entreprise, en s'intéressant à ses séquences d'apprentissage, aux restitutions pédagogiques qu'il fait à l'entreprise, ou encore à l'individualisation des travaux des apprentis en fonction du vécu en entreprise. Installer les processus dans la durée et ne pas être que dans des actes isolés paraît au directeur de ce CFA une condition essentielle pour espérer la construction d'une alternance éducative avec l'entreprise.

En dépit de quelques expériences qui peuvent s'avérer encourageantes, comme celle du CFA du Havre, nous faisons un constat plutôt pessimiste sur le partenariat pédagogique entre le CFA et l'entreprise, en nous basant aussi bien sur les opinions des directeurs interrogés à ce sujet que sur nos propres analyses faites en tant que praticien et membre de la direction de la formation du CCCA-BTP. Certaines directions de CFA essayent d'impulser des actions pour dynamiser les relations en question, mais ils se heurtent à des résistances, plus inconscientes que conscientes de la part d'un bon nombre de formateurs d'une part et de maîtres d'apprentissage d'autre part, relevant selon nous davantage d'un croisement perçu parfois comme antagoniste d'une culture éducative représentée par les premiers et d'une culture productive représentée par les seconds. Convaincre les uns et les autres que l'antagonisme serait à priori apparent, car la pédagogie de l'alternance est principalement basée sur l'exploitation formative de l'expérience productive de l'apprenti, constitue selon nous un défi complexe pour les équipes de direction de CFA-BTP.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

- **Interactions avec les entreprises et les décideurs pour pérenniser le système de formation par alternance**

Vu la conjoncture actuelle dans le secteur du BTP qui se traduit par une baisse de plus en plus inquiétante des effectifs d'apprentis (allant jusqu'à 25% dans certains régions sur les 5 dernières années), la capacité à construire des stratégies de communication en direction des entreprises pour promouvoir des formations alternées paraît être une priorité aussi bien pour l'institution (qui y met l'accent d'une façon de plus en plus soutenue, surtout depuis l'année 2012 qui marque une prise de conscience de la situation de crise au sein du réseau de CFA coordonné par le CCCA-BTP) que pour des directeurs de plus en plus nombreux. Le développement des relations avec les entreprises, et plus généralement avec le monde professionnel, est donc perçu comme de plus en plus nécessaire non seulement pour continuer à améliorer la qualité de la pédagogie de l'alternance, mais aussi (et dans certains cas avant tout) pour garantir la survie du système et garder des emplois dans les CFA, en stoppant la baisse des effectifs. Mais les directeurs consultés soulignent souvent qu'il leur manque une méthode pour aborder les entreprises d'une façon cohérente et globale, sans en morceler le sens en compartiments pédagogiques, économiques ou sociaux, tout en gardant la spécificité du CFA en tant qu'organisme de formation, mais en même temps capable d'évoluer et de s'adapter au contexte. La problématique paraît complexe aux directeurs et l'accompagnement proposé par l'institution ne leur semble pas être suffisamment pragmatique pour leur permettre de construire par eux-mêmes des stratégies de communication avec l'entreprise pour développer l'apprentissage, voire d'autres modes de formation professionnelle.

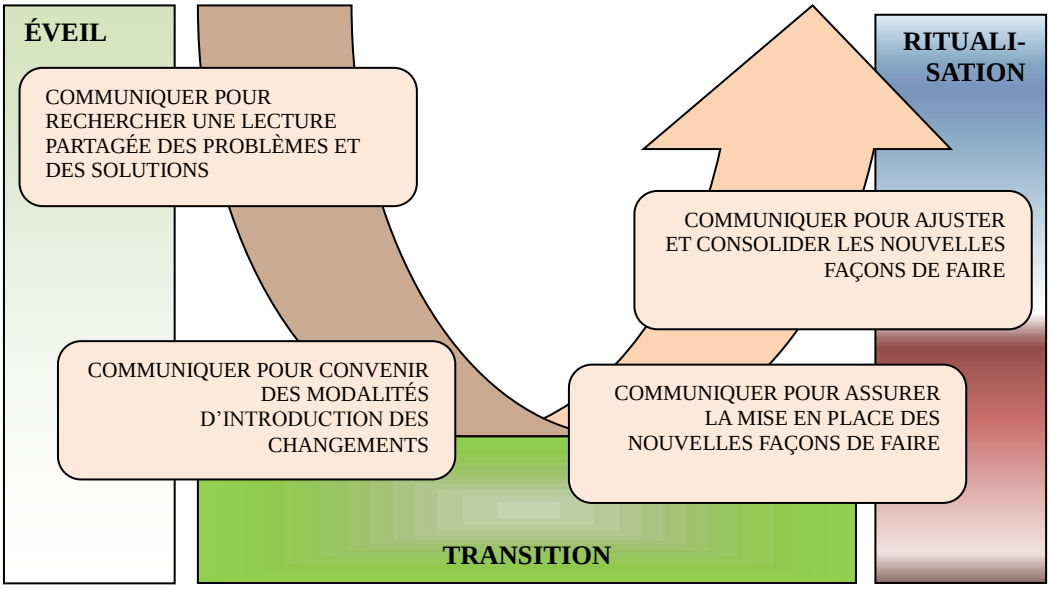
Certains directeurs qui se sont prononcés à ce sujet lors des entretiens soulignent que le positionnement de l'institution nationale par rapport au développement d'autres modes de formation que l'apprentissage dans les CFA étant peu clair, il apparaît un risque que des stratégies singulières soient conçues au niveau régional, mais sans coordination ni mutualisation au niveau national. Certains directeurs perçoivent cette éventualité comme un début potentiel d'un morcellement du réseau actuel, où chacun essaierait de négocier avec les acteurs régionaux d'une façon de plus en plus autonome son propre développement, voire l'évolution de sa vocation professionnelle. Ce serait un pas vers une autonomisation des associations gestionnaires régionales qui aurait également une conséquence sur les activités des directeurs de CFA, amenés à développer d'autres capacités professionnelles.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Nous retrouvons, dans ces interrogations-tensions, des problématiques communes à la plupart des projets de changement et que Collerette et Lauzier (2013) ont formalisées, en s'inspirant des travaux de Ford et Ford (1995). Ces chercheurs ont décrit le changement en trois phases en attribuant à chacune d'entre elles des enjeux de communication spécifiques. En y associant nos propres réflexions sur les comportements des directeurs de CFA-BTP face à l'évolution des relations avec les entreprises pour freiner la baisse des effectifs d'apprenants, nous nous apercevons que les directeurs, comme d'ailleurs l'institution, sont actuellement dans la phase que Ford et Ford (1995) pourraient définir comme éveil par rapport à cette préoccupation.

Phases de changement et enjeux de communication associés selon Ford et Ford (1995)



Pour être en mesure d'assimiler le changement en cours, nombreux directeurs déclarent - à des occasions telles que rencontres nationales avec l'institution, stages de mis en place dans le cadre du dispositif de développement professionnel proposé aux équipes de CFA-BTP par la direction de la formation du CCCA-BTP ou encore au sein des groupes projets mis en place par cette direction – qu'ils ont besoin d'un projet institutionnel qui les accompagnerait dans sa mise en œuvre. Pour concevoir des stratégies de rapprochement avec les entreprises, les équipes de direction auraient besoin non seulement des données factuelles déjà connues, telles que rapidité de la baisse d'effectifs en apprentissage, ruptures des contrats d'apprentissage ou encore rallongement de plus en plus inquiétant des délais d'insertion professionnelle, mais aussi des prévisions plus qualitatives, permettant de construire des stratégies d'action à des horizons plus longs. Ainsi, il s'agit pour les directeurs de disposer, dès la phase d'éveil, non seulement des chiffres qui décrivent le passé et le présent, mais également des prévisions

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

aussi factuelles que possible et bien documentées, pour communiquer ensuite aux équipes la nature et l'importance des problèmes, voire des dangers d'une façon simple et convaincante, dans l'espoir que ces informations favorisent l'éveil à des idées nouvelles. Actuellement, les directeurs que nous avons entendus considèrent qu'ils restent encore trop seuls face à la problématique de préservation et de développement des activités formatives des établissements dont le management leur est confié.

2.3.3. Potentiel professionnalisant de la communication interne

Nous soutenons que la capacité des directeurs à se retrouver dans l'environnement évolué et pour impulser de nouveaux projets en relation avec les transformations qui finiront par s'imposer passe aussi par les modes et contenus de communication qu'ils établissent avec leurs équipes. Par ailleurs, nous formulons l'hypothèse que la communication interne constitue un champ de développement des capacités professionnelles particulièrement riche de part son aspect transversal et essentiel pour la compréhension et la motivation des équipes. Au cours de nos entretiens, nombreux directeurs souhaitaient faire entendre que, d'après leur expérience, c'est bien souvent la pertinence de la communication interne qui définit la qualité des relations humaines au sein du CFA.

Nous avons pu constater au cours de notre propre expérience professionnelle que les CFA-BTP, en tant que composantes d'un système ouvert (D. Durand, 1979), étaient soumis à des interactions et interpénétrations aussi bien avec son environnement qu'à l'intérieur de lui-même, où il y a des échanges d'information (mouvements dans un sens) et des canaux de communication (mouvements dans plusieurs sens) indispensables à son fonctionnement et à l'accomplissement de ses missions. Les chercheurs tels que Barbier (2004), Clénet (2009), Collerette (2013) ou encore Leplat (2008, p. 131) abordent la problématique d'interactions au travail en relation avec le concept de communication en tant que « *composante de l'activité et de son contexte* ». Les directeurs ne sont pas ni les seuls décideurs, ni les seuls concepteurs des modes de communication au sein des CFA qu'ils dirigent. D'après Lacoste (1999), communiquer, c'est produire et interpréter du sens : celui qui écoute construit son interprétation à partir d'indices pris dans les paroles et dans l'environnement. Nous en déduisons que la communication n'est pas envisageable sans le contexte qui conditionne la qualité et la nature des messages aussi bien émis que reçus. C'est pourquoi Leplat (2008) par exemple suggère que l'étude de la communication ne doit pas porter uniquement sur les

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

émetteurs et les récepteurs, mais aussi sur le contexte dans lequel ils se situent, ce qui complète à notre avis le constat fait par Lacoste et Grosjean (1999, p. 13) que « *l'acte de communication ne se réduit pas à un simple décodage, mais il met aussi en œuvre des mécanismes d'interprétation qui s'appuient sur un traitement contextuel de la signification, car un énoncé n'acquiert véritablement son sens qu'en contexte* ». Nous déduisons de ce constat que la problématique de communication interne ne peut pas être considérée comme une problématique autonome et a du sens, dans le cas des CFA-BTP, en relation avec celle concernant le management des équipes. Dans ce qui suit, nous tenterons de confronter ce constat avec des discours des directeurs que nous avons identifiés pendant les entretiens et que nous avons transcrits.

Directeur 1 (CFA de moins de 600 apprentis, région Nord-Pas de Calais)
« La communication interne est une action permanente et transversale s'imposant naturellement. »

Directeur 2 (CFA de 600 à 900 apprentis, région Centre)
« La communication interne est un projet en soi, à construire avec méthode et stratégie. »

Directeur 3 (CFA de moins de 600 apprentis, région Languedoc-Roussillon)
« Dans une petite structure, à échelle humaine et presque familiale, les collaborateurs souhaitent être écoutés par le directeur lui-même et que l'avis de chacun d'entre eux soit pris en compte ».

Directeur 4 (CFA de plus de 900 apprentis, région Haute-Normandie)
« Ce qui important, c'est le côté sécurisant que représente le directeur, c'est également pour cette raison qu'on va le voir. Ceci permet au formateur, homme d'entretien, de partager la responsabilité du problème avec le directeur. »

Directeur 5 (CFA de 600 à 900 apprentis, région Ile-de-France)
« Le directeur doit travailler sur son envie d'aller à la rencontre des formateurs, des apprentis ou des administratifs, surtout si certains d'entre eux sont physiquement éloignés du bureau du directeur.»

Directeur 6 (CFA de plus de 900 apprentis, région PACA)
« Il faut être capable d'établir des relations de confiance à l'intérieur de l'équipe de direction, ainsi qu'entre l'équipe de direction et les autres collaborateurs, sans laquelle aucun projet de quelle nature qu'il soit ne pourrait voir le jour. C'est un constat peut-être banal, mais fondamental et la tâche est permanente, la confiance n'étant jamais accordée à vie. »

Directeur 7 (CFA de 600 à 900 apprentis, région Ile-de-France)
« Le directeur incapable de préciser les attributions à chacun des collaborateurs et d'exiger un compte rendu en termes clairs ne sera pas en mesure de mettre en œuvre des communications débouchant sur la motivation des équipes pour les projets. »

Directeur 8 (CFA de plus de 900 apprentis, région PACA)
« Avec ses capacités de communication et de motivation, le directeur doit être capable d'articuler toute l'équipe non seulement au service du quotidien (cela est une simple gestion, pas un management des ressources humaines), mais aussi pour des projets qui permettront, en définitive, de développer la formation professionnelle du jeune, en augmentant ses chances d'une insertion professionnelle durable. »

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

> **Directeur 9** (CFA de 600 à 900 apprentis, région Ile-de-France)
> *« L'organigramme est un moyen de communication sur l'organisation en relation avec les compétences des collaborateurs, exigeant une analyse et une recherche de place pour chacun, sans oublier la finalité de la mission du CFA. Un organigramme clair, compris et partagé constitue une première contribution à la production d'une orientation globale de l'établissement, affinée et déclinée plus tard en actions spécifiques. »*

Les directeurs considèrent que certains arbitrages sont plus difficiles à faire dans une petite structure que dans une grande à cause du côté relationnel, voire affectif plus marqué et plus présent, où le directeur doit prendre sur soi non seulement les conséquences de sa propre décision, mais également les inconvénients du système ou du contexte, car il ne peut pas se permettre de se réfugier systématiquement derrière la règle, plus facile à instaurer et à faire respecter dans une grande structure. Par ailleurs, dans un petit CFA, où il n'y a pas d'adjoint pédagogique, par exemple, la relation entre le directeur et les formateurs est plus directe et le directeur se sent plus polyvalent, plus généraliste, moins formel dans son comportement vis-à-vis de l'équipe. Le directeur, pour manager son équipe et communiquer avec elle, se sent davantage en première ligne dans un petit CFA que dans une structure plus importante, avec un organigramme à plusieurs étages et parfois avec des cases.

En revanche, ce qui est commun pour un petit et pour un grand CFA-BTP en matière à la fois de communication et de management des ressources humaines, c'est la nécessité de connaître :

- les perceptions des différents contextes et des différentes situations par les collaborateurs (individus ou groupes identifiés), pour adapter ses stratégies ou méthodes de communication en fonction de ces perceptions,

- les idées et les capacités des collaborateurs (plus individuellement qu'en groupe), pour concevoir des stratégies d'appropriation des projets à mettre en place en direction des collaborateurs visés (ces stratégies incluant également des modes de communication adaptés aux objectifs à atteindre).

Par ailleurs, indifféremment de la taille du CFA, les directeurs doivent prévenir des sentiments d'abandon, éviter un manque de compréhension et de valorisation, souvent cité aussi bien par les directeurs que par les formateurs comme première source des tensions entre les directions et les équipes, voire au sein des équipes. Par ailleurs, le sentiment d'abandon n'est pas

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

toujours la résultante d'une attitude professionnelle du directeur, mais peut avoir pour origine une restructuration des locaux, par exemple, où la nouvelle disposition ne favoriserait pas la communication et éloignerait les interlocuteurs.

Organigramme comme moyen de communication pour une première orientation des activités du CFA

Au cours des entretiens, nous avons par ailleurs cherché à comprendre quelle est la nature des actions qui contribuent le plus à l'adhésion des équipes aux projets impulsés par les équipes de direction. Les résultats de nos investigations nous ont d'abord conduits vers le constat que la clarification des fonctions et des missions des collaborateurs à chaque niveau hiérarchique est à considérer comme une première action de communication interne. Les directeurs en question établissent un lien entre la capacité du directeur à rendre les choses claires et à impulser des projets de développement, en s'appuyant sur leurs capacités de communication et de motivation. La conception des organigrammes n'est pas simplement clarifiante, mais constitue aussi un moyen de construire sa notoriété auprès des équipes, dans la mesure où elle exige une prise de position et la reconnaissance des capacités des collaborateurs et une façon de prendre en compte à la fois le travail accompli et le travail attendu.

> *« Pour travailler sur la clarification des attributions et sur les fiches de poste, il m'a paru important de procéder par les étapes suivantes :*
> - *lister les activités de chacun telles qu'elles existent actuellement,*
> - *croiser les listes pour pointer ce qui est éventuellement fait par plusieurs personnes,*
> - *identifier ce qui n'est fait par personne,*
> - *clarifier les priorités dans les attributions de chacun,*
> - *arrêter les modes de management et de contrôle d'exécution des activités. »*
>
> Directeur d'un CFA de 600 à 900 apprentis, région Limousin

Formalisation du développement des capacités à communiquer

Les directeurs de CFA-BTP mettent souvent en évidence le fait que la conception d'une stratégie de communication interne - englobant les dimensions telles que communication formelle en situation de négociations réglementaires avec les délégués du personnel et des représentants syndicaux, ou une communication formelle individuelle avec des collaborateurs (entretiens d'évaluation ou de positionnement par exemple), ou encore des communications informelles ou spontanées individuelles et collectives – s'avère une action difficile qui demande

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

non seulement des aptitudes et des connaissances instinctives, mais également des savoirs à acquérir. C'est pourquoi la direction de la formation du CCCA-BTP a renforcé, entre 2009 et 2013, les actions de perfectionnement professionnel (pouvant être inscrites aux plans de formation des CFA) dont l'objectif était d'accompagner les directeurs dans le raffermissement de leurs capacités de communication interne. Ces actions ponctuelles, organisées sous forme de sessions de deux à trois jours, animées par des intervenants externes (spécialistes en communication d'entreprise) et basées sur la participation volontaire, visaient plusieurs problématiques et plusieurs objectifs, comme nous l'indiquons dans le tableau qui suit.

Problématique	Objectifs	Année réalisation	Nb particip.
Communication lors du recrutement et suivi des nouveaux collaborateurs (2 jours).	• Maîtriser la conduite de l'entretien d'embauche pour obtenir les informations nécessaires à la sélection des candidats-futurs collaborateurs. • Préparer une stratégie de communication avec le nouveau collaborateur pour faciliter son intégration professionnelle.	2009	8
Mise en place et conduite d'un entretien de développement professionnel (2 jours).	• Communiquer à travers l'entretien professionnel. • Exploiter les résultats de l'entretien professionnel. • S'appuyer sur l'entretien professionnel pour construire une ambiance de travail productive et équilibrée.	2009 2010 2011	23
Conduite d'un projet collectif, délégation et communication au sein de l'équipe (3 jours).	• Diagnostiquer son leadership communicationnel au service des projets collectifs. • Développer ses capacités relationnelles avec l'équipe et travailler sur l'image de soi. • Concevoir des stratégies de communication interne pour mieux motiver à la réalisation des projets collectifs. • Savoir mettre en place des délégations en rapport avec les capacités et les aspirations des collaborateurs.	2009	12
Communication et régulation des conflits au sein d'une équipe pédagogique (2 jours).	• Être capable d'analyser l'origine des conflits et des tensions au sein de l'équipe. • Savoir mettre en œuvre des pratiques contractuelles de résolution des conflits pour sortir des situations de crise.	2010	6
Animation d'une équipe au sein d'un projet (2 jours).	• Créer, grâce à une communication adéquate, une cohésion d'équipe autour d'un projet. • Développer la motivation pour le projet. • Améliorer la capacité à communiquer pour informer, convaincre et associer.	2010	6
Posture de dirigeant et communication interne (2 jours).	• Percevoir la communication interne à développer, formelle ou informelle, en tant qu'approche générale au service d'une stratégie globale pour le CFA. • Accompagner le changement, anticiper les défis et prévenir les situations de crise.	2011 2012	16
Projets comme moyens de réaliser des synergies d'équipe (3 jours).	• Comprendre les raisons d'être d'un projet collectif du point de vue des synergies d'équipe à créer ou raffermir. • Vivre des organisations-projet fondées sur des comportements de coopération. • Savoir manager pour mobiliser les acteurs pour et par le projet. Valoriser la portée du projet.	2011	7
Maîtrise des relations sociales par une consultation du comité	• Savoir faire face à l'obligation de consultations du comité d'entreprise.	2012	24

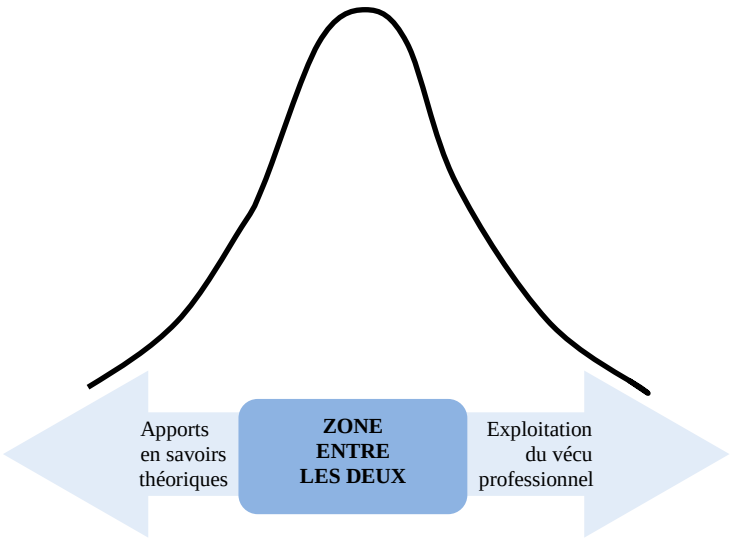
© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

d'entreprise (1 jour - action de sensibilisation).	• Cerner le rôle du comité d'entreprise en matière de négociation des accords d'entreprise.		
Maîtrise des relations sociales par une négociation avec les partenaires sociaux (2 jours).	• Comprendre les objectifs et les enjeux de la négociation sociale. • Savoir préparer la négociation, la conduire et signer un accord, le faire vivre ensuite.	2012	18
Accompagnement des chefs de projet (2 jours).	• Affirmer sa légitimité auprès des collaborateurs désignés comme chefs de projets. • Maîtriser les modes de communication (réunions, contacts bilatéraux, comptes rendus). • Contrôler et valoriser les résultats obtenus.	2012	4
Maîtrise des risques psycho-sociaux et construction de la cohésion d'équipe (2 jours).	• Connaître les obligations réglementaires concernant les risques psycho-sociaux. • Savoir associer les représentants du personnel dans les situations à risque psycho-social. • Savoir adopter une posture managériale appropriée et efficiente face à ces risques en termes d'écoute, d'observation, de réactivité et de volonté d'agir.	2012 2013	56
Techniques de communication interne (4 jours).	• Optimiser ses techniques de communication interne dans toutes les situations présentes au CFA. • Identifier des situations à tension et se réapproprier les principaux outils et techniques de communication pour y faire face. • Repérer les situations de communication complexes ou à fort enjeu.	2013	5.

En analysant les données de ce tableau, nous constatons d'abord que ce sont les formations qui croisent d'une façon équilibrée les apports théoriques et l'exploitation formative du vécu qui suscitent le plus d'intérêt de la part des directeurs de CFA. Les directeurs soulignent souvent que les formations basées uniquement sur l'exploitation de l'expérience vécue ne correspondaient pas pleinement à ce qu'ils cherchaient. En revanche, ils cherchaient des actions où les intervenants proposaient un équilibre entre l'exploitation formative du vécu professionnel et la communication des connaissances venant d'ailleurs. En effet, les apports des savoirs dits théoriques, ainsi que l'analyse des témoignages et expériences venant d'autres milieux professionnels que le leur est clairement souhaité, en complément de l'exploitation formative de leur propre expérience professionnelle.

Courbe d'intérêt pour les formations de perfectionnement (cas de formations à la communication interne), proposée en analysant le nombre d'inscrits entre 2009 et 2013



© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Nous observons cette tendance à vouloir rencontrer, croiser et analyser aussi bien le théorique que l'empirique dans les actions de perfectionnement professionnel devient, d'après notre propre expérience professionnelle, de plus en plus générale et ne concerne pas que les actions de développement professionnel en relation avec la communication interne.

Au cours des séances d'évaluation dite à chaud des stages de perfectionnement professionnel relatifs à la communication interne que nous animons en tant que responsable du dispositif de développement professionnel des équipes de CFA proposé chaque année par la direction de la formation du CCCA-BTP, les directeurs nous signalent assez régulièrement qu'ils participent à ces actions pour s'éloigner du quotidien et acquérir d'autres références pour mieux communiquer avec les équipes, y compris références conceptuelles et théoriques qui ne sont pas que basées sur l'exploration de leur vécu professionnel, d'autant plus que la communication interne constitue toujours un domaine où les capacités des directeurs peuvent être améliorées.

Communication interne : une interaction à perfectionner en permanence

Pour comprendre davantage comment communiquent les directeurs de CFA-BTP à l'intérieur de leurs établissements, nous cherchions à accéder à d'autres témoignages que celles des directeurs. C'est pourquoi nous avons procédé à une analyse des réflexions écrites que nous avons sollicité auprès de cinq intervenants externes qui ont animé, entre 2011 et 2013, des actions s'adressant à des formateurs, à des animateurs socio-éducatifs ainsi qu'au personnel d'accueil, d'administration et de secrétariat, ayant pour thèmes la gestion des émotions dans les relations professionnelles, la gestion des situations génératrices de pressions ou encore la relation au travail[16].

Nous extrayons de leurs récits quelques constats que nous considérons comme révélateurs des situations à tensions dans les CFA :

- les directions de CFA-BTP avaient des difficultés à « *réinventer des modes de fonctionnement correspondant aux évolutions du système de l'apprentissage du BTP, entre*

[16] Nous remercions à cette occasion J. Barbot, B. Brechenmacher, A. Ginoyer, Y. Guégan et B. Robbes, consultants intervenant dans le cadre du dispositif de développement professionnel des personnels de CFA piloté par le CCCA-BTP, pour leurs contributions à nos investigations.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

autres à cause des pratiques de communication peu adaptées aussi bien aux équipes actuelles qu'aux situations professionnelles que ces équipes vivent »,

- les directions « *se privent des occasions pour connaître les sentiments de leurs équipes et, à cette occasion, des possibilités de communication offertes par l'expression - le plus souvent fructueuse - des émotions, ce qui permet souvent de résoudre beaucoup plus rapidement des problèmes relationnels inhérents aux relations au travail sans entrer dans de longs discours souvent abstraits qui aggravent les situations à tension* »,

> *« Tout est communication : le moindre geste, le moindre mot, la moindre posture, le moindre son. La prise de conscience de l'impact de celle-ci semble d'autant plus nécessaire que la direction de CFA doit favoriser la mise en relation des personnes en donnant du sens aussi bien au stratégique qu'au quotidien. »*
>
> Intervenante spécialiste en communication interne. 2011

- les directeurs ne détectent pas facilement des situations de démotivation ou de stress, surtout puisqu'ils ne pensent pas à créer des occasions de communication qui auraient un statut intermédiaire entre « *les situations totalement spontanées* » et « *celles qui s'apprêtent à des manifestations hiérarchiques* »,

- la culture dominante dans de nombreux CFA ne favoriserait pas une telle « *communication entre les deux* » et les directeurs sont perçus dans bien des établissements comme « assez distants de leurs équipes », cette distance étant au moins tout autant le « *fruit de la culture du système que de l'attitude du directeur lui-même, ce qui ne facilite pas la tâche de ce dernier quand il souhaite améliorer la qualité de la communication interne* ».

Ainsi, savoir créer des situations de communication avec son équipe, plus même que concevoir des actions de communication, nous apparaît comme une composante indispensable, voire centrale des capacités professionnelles des directeurs de CFA, car elle conditionnera dans une grande mesure le climat social et la motivation des équipes, en dépit de toutes les contraintes et tensions extérieures que le directeur ne peut pas maîtriser. Mais l'apprentissage de la communication par les équipes de direction est un processus continu et les directeurs sont invités par les intervenants qui animent les stages en lien avec cette problématique à une plus grande vigilance qui doit aussi passer par la maîtrise des stratégies à long terme permettant, avant tout, de surmonter des résistances aux changements et d'instaurer des pratiques de

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

travailler ensemble. L'institution est clairement invitée par les directeurs à concevoir un projet d'accompagnement, plus large que de simples stages de perfectionnement professionnel, permettant d'activer des situations de communication interne dans les CFA, sans lesquelles il sera difficile de trouver des associés pour maîtriser les changements au lieu de les subir. Un fois de plus, les directeurs positionnent la problématique de communication au centre de la problématique managériale en tant que liant entre toutes les composantes.

2.3.4. Professionnalisation-transition culturelle et identitaire

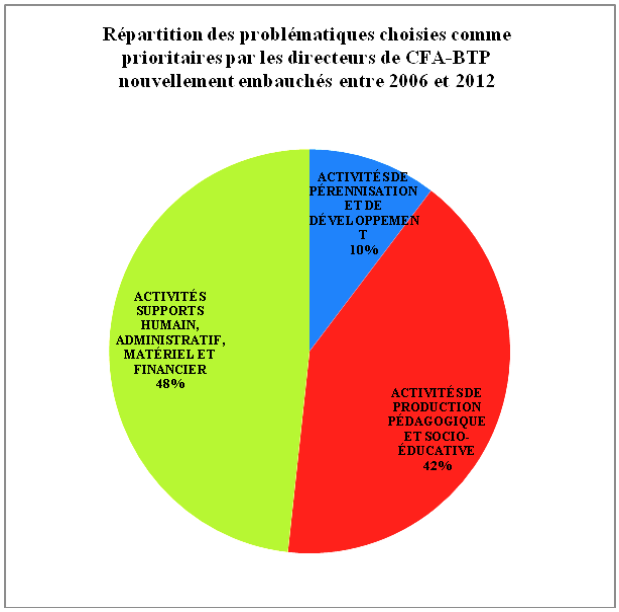
Au cours des entretiens réalisés en 2010 et en 2011, les directeurs accordaient une place prépondérante dans leur discours à la problématique de management des ressources humaines au sein des établissements, à l'impulsion des projets socio-éducatifs proposés par le CCCA-BTP ou par des conseils régionaux, aux contraintes liées au respect des normes (pédagogiques, financières ou d'investissement) ou encore à la bureaucratie qui gagne en ampleur et qui éloignerait le directeur de ses activités premières, à savoir la création des conditions favorables à la mise en place des formations professionnels de qualité. Ensuite, et surtout en 2012, beaucoup de directeurs se sont focalisés sur la recherche de leur nouvelle place dans un système en transformation, où il y a une montée et puissance du niveau régional avec des secrétaires généraux comme leurs nouveaux supérieurs hiérarchiques, ce qui créait des tensions dues à une recherche de positionnement des uns par rapport aux autres. C'est également dans cette période que les directeurs s'étaient mis en recherche des projets transversaux - comme le dispositif d'accueil et de formation des formateurs en alternance (DAFFA), destiné aux formateurs nouvellement embauchés et organisé en partie régionalement – leur permettant d'accomplir des fonctions nouvelles (comme celle d'accompagnateur des nouveaux formateurs) et non seulement au sein de leur CFA, mais également au niveau régional, ce que nous interprétons comme la recherche de leur nouveau rôle dans le système en transformation.

La problématique de la crise dans le secteur du BTP et de ses effets négatifs sur les CFA en termes de baisse d'effectifs apparaît dans les discours des directeurs d'une façon plus régulière peu avant 2012. Celle-ci a été souvent évoquée au cours des entretiens, mais elle est relativement peu présente dans les écrits réflexifs des directeurs nouvellement embauchés que nous avons analysés. En effet, seuls 3 récits sur 29 produits au cours de la période 2006-2012 sont consacrés à la question de développement des activités formatives des CFA. En revanche,

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

12 actions choisies comme prioritaires sur 29 sont de nature socio-pédagogique (pédagogie de l'alternance au CFA et relations pédagogiques avec l'entreprise, ainsi que positionnement du jeune à l'entrée en apprentissage et son accompagnement vers l'emploi) et 14 récits réflexifs sur 29 ont été focalisés sur les activités support, principalement gestion des ressources humaines, concept et mise en œuvre d'un projet d'établissement, organisation générale du CFA et gestion des moyens matériels.



En analysant les récits réflexifs en question, nous n'avons pas détecté de corrélations suffisamment significatives entre la provenance (externe ou interne réseau) des nouveaux directeurs, leur parcours de formation ou encore leur expérience professionnelle et la problématique de leur action prioritaire. Indifféremment de leur profil professionnel, les nouveaux directeurs choisissent comme priorité (au moins dans les 2 à 3 ans après leur embauche) le travail sur la pédagogie de l'alternance au CFA (7 récits réflexifs sur 29) et sur le projet d'établissement (également 7 récits réflexifs). Interviennent ensuite les problématiques telles que l'organisation générale du CFA, l'accompagnement du jeune vers l'emploi, la gestion des ressources humaines (pourtant le premier thème abordé par les directeurs lors des entretiens axés principalement sur leurs activités et réalisés en 2010 et 2011). Sont positionnées en dernier les travaux réflexifs sur la relation pédagogique avec l'entreprise (2 récits sur 29 recensés sur la période analysée). Cette relativement faible présence de l'entreprise en tant que source d'activités pour le CFA dans les traces que nous avons recueillies reflète la complexité du processus de changement culturel qui s'opère actuellement dans le système d'apprentissage du BTP, où les missions des équipes de direction ne peuvent plus être orientées uniquement sur la qualité des formations dispensées, mais doivent également prendre en compte la nécessité de trouver des nouveaux clients.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Transition culturelle et identitaire

En effet, la problématique de développement des activités dans les CFA et, dans un premier temps, les démarches permettant d'arrêter la baisse des effectifs, devient beaucoup plus présente dans les discours des directeurs que nous avons entendus à partir de 2012 et surtout en 2013. Nous avons constaté que les directeurs prenaient progressivement conscience du fait qu'ils vivent désormais dans un monde concurrentiel, que l'appareil de formation par apprentissage n'est plus un domaine particulièrement protégé par les partenaires sociaux, que les entreprises ne s'adressent pas régulièrement aux CFA pour satisfaire leurs attentes en main-d'œuvre qualifiée et, enfin, que l'apprenti doit être convaincu pour venir faire sa formation au CFA. Nous avons observé cette prise de conscience lors des journées techniques des directeurs de CFA-BTP organisées par le CCCA-BTP en novembre 2013 qui ont réuni pratiquement tous les directeurs de CFA-BTP et les secrétaires généraux d'associations gestionnaires. Le travail en ateliers - que nous avons suivi pendant 3 jours en étant considéré comme un participant parmi d'autres - nous a permis de constater que les directeurs sont de plus en plus nombreux à percevoir leurs activités comme un ensemble fonctionnel qu'ils doivent construire eux-mêmes et pas comme une superposition des tâches prescrites.

Ainsi, ces directeurs quittent progressivement la logique d'activités-attributions, bien perceptible encore dans nos entretiens réalisés en 2010 et en 2011, pour se situer de plus en plus dans celle d'activités-inventions, où ils prennent progressivement conscience que dans l'environnement évolué ils devront devenir davantage manageurs de projets (choisis) que gestionnaires de moyens (confiés). Nous avons perçu une évolution dans l'approche de la fonction de directeur de CFA-BTP véhiculée de plus en plus souvent par les directeurs eux-mêmes : au lieu des responsabilités confiées, nous avons entendu plus de discours sur les responsabilités prises et assumées. Il reste néanmoins à vérifier comment cette transition s'opérera en termes d'actions pragmatiques à conduire dans les établissements dans les années à venir, tout en sachant que les directeurs en question ne sont pas les seuls décideurs qui donnent des orientations à leurs missions, tant au niveau des contenus que des modalités de réalisation. Nous observons, en tant que praticien et en même temps chercheur, qu'une logique de projection managériale gagne du terrain au détriment de celle d'exécution gestionnaire.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Nous avons pu en effet nous rendre compte que de plus en plus de directeurs approchaient maintenant leurs activités davantage par le sens-appropriation qu'en considérant celles-ci comme des attributions pour exécution. Certains directeurs affirment qu'il s'agit d'un des apprentissages à leurs yeux les plus difficiles, à savoir celui de leur propre liberté professionnelle en osant s'affirmer en professionnel au sein de l'association gestionnaire et en voulant co-décider - d'une façon constructive et responsable - de l'avenir à la fois de son CFA et de son association gestionnaire. Les directeurs qui se sont exprimés à ce sujet considèrent que pour arriver à ce stade, il ne faut pas compter sur la prescription en tant que seul gouvernail pour ses activités, avoir peur du changement et craindre les conséquences de ses initiatives, même s'ils reconnaissent la valeur régulatrice de la prescription, rien que pour mesurer les écarts pris par rapport à celle-ci en réfléchissant pourquoi. Nous citons, plus loin, quelques exemples que nous avons retenus suite aux séances de travail auxquelles nous avons participées avec des directeurs sur l'interrogation des fondamentaux à prendre en compte comme points de départ pour la construction de leurs nouvelles actions à mettre en œuvre. Précisons que les séances de travail de ces journées techniques ont été organisées selon les principes inspirées de la méthode ASE (Accelerated Solutions Environment), développée surtout par le cabinet de consulting Capgemini et qui vise la construction collective de modalités d'action dans le cadre appelé « communautés de progrès » dont nous trouvons également le concept dans les travaux de Leclerc (2012) sur les communautés d'apprentissage ou les communautés apprenantes.

Sans entrer dans le détail de cette méthode, expliquée entre autres sur le site web de Capgemini Consulting[17], rappelons toutefois qu'elle a facilité aux directeurs - à travers des séances de travail relativement courtes (ne dépassant pas en général une heure) et réunissant un nombre restreint de participants (une dizaine) à chaque groupe de travail dont la composition changeait avec les problématiques traitées – la confrontation de leurs croyances (affirmations que nous appelons historiques) avec des affirmations opposées (ce que nous appelons nouvelles hypothèses). Cette confrontation pourrait déboucher à terme sur une évolution des objectifs, des contenus et des méthodes d'actions que les directeurs sont susceptibles de mettre en place plus tard, si toutefois il y a un projet de pérennisation permettant d'envisager la durabilité de la démarche ainsi initiée.

[17] http://www.fr.capgemini.com/accelerated-solution-environment-0

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Mise en tension des affirmations « historiques » et des nouvelles hypothèses d'action par grands domaines d'activités des directeurs de CFA-BTP

résultats des travaux en ateliers de réflexion au cours des Journées techniques nationales des directions de CFA, organisées par le CCCA-BTP en novembre 2013

DÉVELOPPEMENT ET ANIMATION COMMERCIALE	
AFFIRMATIONS « HISTORIQUES »	NOUVELLES HYPOTHÈSES
Le CCCA-BTP assure la promotion de nos CFA.	Les CFA font la promotion du CCCA-BTP.
Les organisations professionnelles soutiennent l'action commerciale du CFA.	Les organisations professionnelles soutiennent aussi les concurrents.
Les formateurs n'ont pas le commercial pour mission.	Les formateurs sont capables, après préparation, de participer à l'action commerciale.
Quand ça va bien, il n'y a pas besoin de faire du commercial.	La relation commerciale se travaille en continu. Le manager en est le principal acteur.
Le conseiller jeune et entreprise (CJE) est l'acteur principal de l'action commerciale.	Le CJE n'est pas seulement un acteur de l'action commerciale.
Le développeur est l'acteur principal de l'action commerciale.	Le développeur est l'un parmi d'autres acteurs de l'action commerciale.
RELATION AVEC L'ENTREPRISE	
AFFIRMATIONS « HISTORIQUES »	NOUVELLES HYPOTHÈSES
On a la confiance des entreprises.	On a un déficit de confiance des entreprises.
On est porté par la tradition de l'apprentissage et l'attachement des entreprises au CFA.	Les chefs d'entreprise ne sont plus dans la tradition, mais dans la recherche de compétences immédiates.
Le CFA est reconnu par les entreprises pour sa qualité de formation.	Le CFA n'est pas le seul à être reconnu : le marché de la formation est de plus en plus concurrentiel.
Le CFA est l'acteur (principal) dans la formation des maîtres d'apprentissage.	La formation des maîtres d'apprentissage est plus subie que choisie par les entreprises.
Le CFA est reconnu comme acteur social.	Les entreprises ne perçoivent pas la plus-value de l'accompagnement social.
PERSONALISATION DES PARCOURS DE FORMATION	
AFFIRMATIONS « HISTORIQUES »	NOUVELLES HYPOTHÈSES
Elle favorise la rupture avec le système scolaire classique.	Elle déstabilise le jeune qui perd ses repères traditionnels.
Elle garantit la réussite d'un plus grand nombre.	Elle favorise seulement certains profils d'apprenants, à savoir ceux qui sont « extrêmes ».
Elle entraîne la modification du comportement du jeune et du formateur.	Elle peut contribuer à une perte de contrôle du parcours de formation aussi bien par le jeune que par le formateur.
Elle répond à des attentes spécifiques des jeunes et des entreprises.	La formation proposée est trop restrictive et trop aliénante.
ACCOMPAGNEMENT ÉDUCATIF	
AFFIRMATIONS « HISTORIQUES »	NOUVELLES HYPOTHÈSES
On accompagne les jeunes dans leurs parcours de formation.	On accompagne essentiellement au CFA et peu en entreprise ou encore dans la vie personnelle.
On propose une certaine qualité d'accueil au CFA.	On propose un accueil assez normatif au CFA, pas adapté à tous les publics.
On a une certaine considération pour les apprentis (écoute, représentativité).	La considération pour les apprentis est un apprentissage continu, d'autant plus que la signification de ce terme est en permanente évolution.
On propose une ouverture culturelle et un développement des valeurs citoyennes.	L'ouverture proposée ne s'adresse pas à tous les apprenants. Par ailleurs, il y a une certaine difficulté à combiner l'activité culturelle et la formation.
Il existe une volonté de partager le volet éducatif entre les différentes équipes (formateurs, animateurs).	Les différentes équipes ne communiquent pas assez et n'ont pas envie d'échanger, chacune restant enfermée dans ses spécificités professionnelles et identitaires.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

PILOTAGE DES MUTATIONS	
AFFIRMATIONS « HISTORIQUES »	NOUVELLES HYPOTHÈSES
Alternance adaptée aux besoins des entreprises du BTP.	Juxtaposition des formations et des lieux de formation (CFA, entreprise).
Offre de formation adaptée aux besoins des entreprises du BTP.	Formations trop standard, trop généralistes, voire déconnectées des évolutions en entreprise.
Valorisation du statut du CFA et de l'apprentissage.	Absence de projet et de motivation pour un projet visant la rénovation de l'apprentissage.
Intégration réussie dans les parcours de formation des problématiques telles que la santé et sécurité au travail.	Déconnexion de telles problématiques par rapport aux préoccupation des entreprises ou exigences irréalistes.
Pédagogie adaptée aux publics.	L'individualisation reste un slogan ou un vœu.
Plan de formation des formateurs adapté.	Les formations ne correspondent pas aux attentes ou aux besoins des formateurs.
MANAGEMENT DES RESSOURCES HUMAINES	
AFFIRMATIONS « HISTORIQUES »	NOUVELLES HYPOTHÈSES
Profils de poste bien définis.	Les profils de poste doivent être redéfinis en fonction des évolutions structurelles de l'environnement de l'apprentissage du BTP et des CFA.
Activité pédagogique des formateurs prescrite d'une façon suffisante (référentiels).	Les activités pédagogiques des formateurs sont devenues plus complexes et les référentiels ne sont plus les seules références.
Stabilité des emplois et des organisations.	Nécessité d'adaptation aux nouveaux contextes, le monde n'est plus ni sûr ni définitif.
Il est possible de pratiquer la gestion normée des personnels (convention collective comme balise).	Le personnel doit être managé en lien avec l'évolution de l'offre de formation, des entreprises et des apprentis (convention collective : un outil qui limite l'initiative aussi bien du formateur que du directeur)
La gestion des ressources humaines fait partie des attributions du directeur.	Le management des ressources humaines est partagé entre le directeur et le secrétaire général d'association gestionnaire régionale (besoin de clarifier la répartition des fonctions).
VEILLE ENVIRONNEMENTALE	
AFFIRMATIONS « HISTORIQUES »	NOUVELLES HYPOTHÈSES
Le nombre d'apprentis se stabilisera, voire repartira à la hausse.	Le nombre d'apprentis continuera à baisser encore longtemps.
Les CFA sont incontournables et protégés par les organisations professionnelles.	La concurrence est devenue une réalité et continuera à se développer.
Nos coûts sont plus faibles que ceux des autres appareils de formation aux métiers du BTP.	Avec la baisse des effectifs, nos coûts unitaires augmentent.
On continuera à bénéficier d'un statut d'association sans but lucratif qui nous met à l'abri des difficultés financières majeures grâce aux subventions.	Le statut associatif sera à combiner avec des activités commerciales pour trouver de nouveaux équilibres financiers.
Les personnels sont à l'abri des coups durs.	Personne n'est à l'abri des coups durs.

Nous avons remarqué au cours des journées techniques en question que le passage des croyances (ou affirmations historiques) à l'acceptation des constats parfois bien opposés (ou nouvelles hypothèses) est possible s'il y a une prise de conscience, qu'à priori, les mêmes problématiques ne peuvent pas être abordées de la même façon dans deux contextes temporels différents. Ainsi, il a été souvent souligné par les directeurs que le nouveau contexte doit

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

d'abord être compris et assimilé pour que les directeurs y envisagent de nouvelles actions et de nouveaux modes de fonctionnement. En effet, nous considérons - en nous appuyant aussi bien sur l'analyse des traces recueillies tout au long de cette recherche que sur notre propre expérience faite dans le réseau de CFA coordonné par le CCCA-BTP - que le changement de culture professionnelle que nécessite le passage des affirmations historiques aux nouvelles hypothèses de travail sera en toute probabilité un processus long et que le CCCA-BTP devra être en mesure de l'accompagner avec un nouveau programme institutionnel (Dubet, 2002), lui-même adapté aux transformations environnementales en cours.

Conclusion partielle

Subjectivité et relativité des opportunités professionnalisantes issues d'une prescription

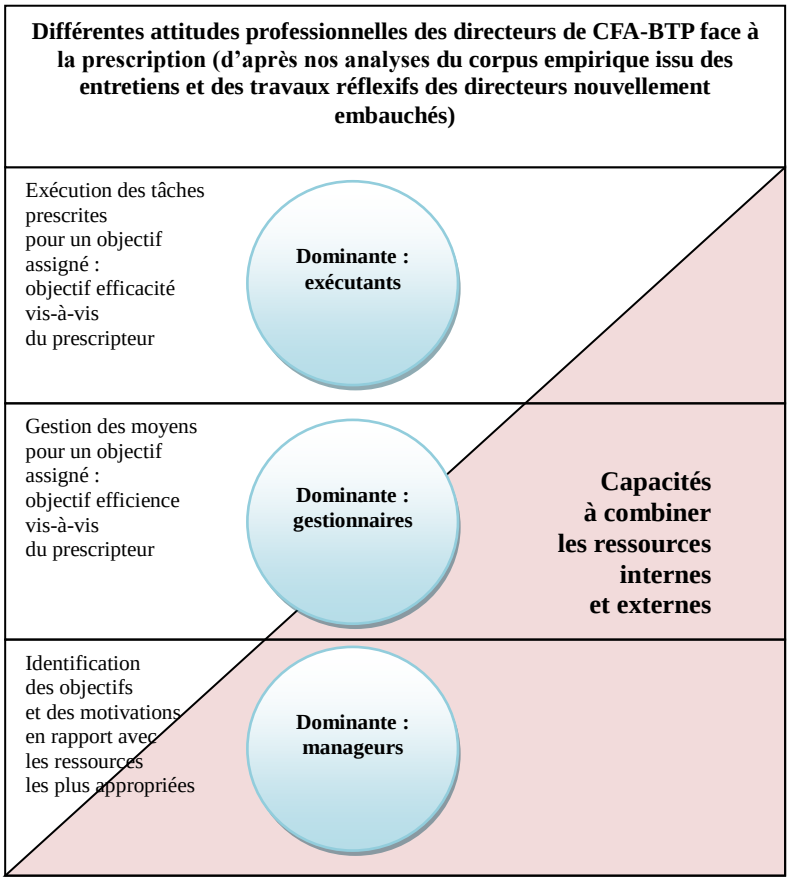
L'institution en transformation, telle que le CCCA-BTP, était à l'origine des interactions soit directes, soit par interférence avec le niveau méso (régional), qui débouchaient sur des degrés variables d'autonomisation des directeurs de CFA. À travers cette recherche, nous nous sommes progressivement rendu compte que le processus d'autonomisation d'un sujet avant tout auto-référé (Clénet, 2014), comme le directeur de CFA, était une problématique complexe qui relèverait autant de la face raisonnée que de l'affectif comportemental de ce directeur, d'une part, par rapport à ses différents objectifs qui peuvent dépasser le cadre professionnel actuel et, d'autre part, par rapport aux différentes composantes de ses activités professionnelles. La prescription est en effet confrontée à l'apparition soit des oppositions, soit des envies en termes de nouveaux apprentissages induits par des changements qu'elle apporte. Pour les comprendre dans le contexte des directeurs de CFA-BTP nous avons cherché des méthodes pertinentes qui nous feraient entendre non seulement les arguments rationnels, mais aussi l'affectif et les autoréférences[18] des directeurs engagés dans les processus de production se traduisant en même temps en constructions de leurs nouvelles capacités professionnelles. Dans ce but, nous avons fait principalement appel à des reformulations et à des récursivités, à travers nos différentes séries d'entretiens, en revenant avec l'interrogation sur les attitudes adoptées face aux mêmes phénomènes (par exemple la régionalisation) constatés dans les temporalités différentes.

[18] Nous avons connu le concept d'autoréférences à travers les travaux de Clénet (2013, 2014), en référence, entre autres, à une part de mystère et au caractère difficile à dévoiler de certaines facettes du travail humain et ce que Champy-Remoussenart (2014) appelle *travail caché* ou *clandestin*.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

D'après Dubar (2000), les épreuves d'expérience subjective sont de trois ordres : les autres, les choses et soi-même. Ainsi, nous avons vu dans cette partie comment le sujet-acteur (directeur de CFA-BTP) peut s'emparer d'un certain nombre de savoirs d'action (Barbier, 1996) issus principalement de son expérience professionnelle vécue et analysée grâce au contact qu'il établit avec l'autre et avec des choses (comprises dans le sens large, aussi bien matériel qu'immatériel, comme contexte donné, par exemple), mais aussi avec lui-même, à travers des travaux réflexifs entrepris soit d'une façon autonome, soit impulsés. Nous avons pu observer que les directeurs apprennent leur autonomie dans des situations à tensions telles que la régionalisation évoquée à maintes reprises dans cette partie ou la construction des équipes régionales de gestion de l'apprentissage du BTP au niveau régional, mais cet apprentissage n'est pas un processus lisse.



Nous soutenons que la perception des opportunités professionnalisantes issues de la régionalisation relève surtout des autoréférences du sujet-acteur, bâties sur ses préférences et sur ses ambitions, en relation avec la perception de ses capacités. Les directeurs de CFA-BTP, immergés dans l'environnement et tributaires des contextes dans lesquels ils exercent leur métier, les directeurs en tant que sujets-acteurs avant tout auto-référés (Varela, 1989) ont

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

besoin d'intimité (Clénet, 2014) pour trouver leurs propres manières d'être et de faire tout en apprenant de/par/pour les situations, comme nous avons pu l'observer au cours de cette recherche. Les processus identitaires peuvent également être analysés en tant que partie intime de la professionnalisation dans la mesure où ils demandent une interprétation et une adoption très personnelle des impulsions venant de l'extérieur. Ainsi, le directeur décide d'appliquer les différentes prescriptions soit telles quelles, en les considérant comme des impératifs à exécuter dans une optique d'efficacité vis-à-vis du prescripteur, soit de les appliquer en fonction des moyens qu'il gère dans une optique d'efficience vis-à-vis du prescripteur, soit de les interpréter et adapter en fonction de ses propres objectifs et motivations. Chaque dominante présente des dimensions humaine, matérielle et organisationnelle différente dans la mesure où le directeur-exécutant, le directeur-gestionnaire et le directeur-manageur ne prend pas son autonomie et n'assume pas sa responsabilité d'une façon identique.

Nous avons en effet identifié que le directeur-exécutant ne cherche pas à être autonome et que les prescriptions claires avec les tâches qui lui sont assignées lui conviennent, tandis que le directeur-manageur cherchera plutôt à interpréter la prescription pour l'intégrer dans sa propre stratégie d'action, avec des risques et des responsabilités qu'une telle attitude entraîne. Les directeurs-gestionnaires, tels que nous les avons identifiés au cours de cette recherche, se situent entre les deux et sont principalement focalisés sur l'efficience de leurs actions, à savoir sur la volonté professionnelle d'obtenir un maximum de résultats assignés par les différents prescripteurs et les commanditaires avec les moyens à disposition. Ainsi, ils se situent principalement dans la logique d'efficience (obtenir un maximum avec les ressources disponibles).

Ainsi, les mêmes projets contribuent à la professionnalisation et aux transitions identitaires d'une manière différente en fonction des capacités, des motivations et des choix des sujets-acteurs. Les projets professionnels sont en même temps des trajets personnels différenciés et souvent imprévus, issus des interactions entre les différents niveaux de prise de décision dont la durabilité des effets est également complexe et dépend du degré d'appropriation-intégration desdits projets par les directeurs en question. Dans la troisième partie, nous verrons de plus près un exemple complet d'tel processus-projet : il s'agit de l'accompagnement et la formation des formateurs nouvellement embauchés dans les CFA-BTP que les directeurs sont censés préparer et auxquels ils participent, à degrés divers. Nous explorerons ce processus, en essayant de comprendre sa valeur professionnalisante.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

TROISIÈME PARTIE

ENTRE PRESCRIPTIONS-INTENTIONS ET EXPÉRIENCES VÉCUES D'ACCOMPAGNEMENT-FORMATION

Quelles interactions pour quelles constructions professionnalisantes ? Cas d'un dispositif interne d'intégration et de formation des nouveaux formateurs de CFA-BTP.

Dans cette partie, nous proposons une analyse compréhensive des médiations-interactions, qui ont lieu entre les directeurs de CFA-BTP et les formateurs nouvellement embauchés, pour tenter d'éclairer dans quelle mesure elles peuvent être professionnalisantes pour ces directeurs. Les médiations-interactions évoquées interviennent au cours d'un dispositif d'accueil et de formation des formateurs en alternance, appelé DAFFA dans le réseau des CFA-BTP, conçu et impulsé par le CCCA-BTP depuis 2011 ; d'autres dispositifs existaient avant et le DAFFA constitue leur continuation-évolution. Trois promotions DAFFA ont été organisées jusqu'à présent, chacune concernant entre 100 et 135 nouveaux formateurs. De part son existence encore relativement brève, le CCCA-BTP considère ce dispositif comme encore expérimental, basé - au moins dans l'intention institutionnelle et conceptuelle - sur l'exploitation formative des expériences professionnelles vécues par les nouveaux formateurs à laquelle s'ajoutent des apports en termes de savoirs et de savoirs d'action (Barbier, 2005). Le CCCA-BTP a conçu ce dispositif à la fois pour transmettre aux nouveaux formateurs des connaissances pédagogiques et méthodologiques jugées indispensables à la construction des stratégies de formation à mettre en œuvre avec les apprentis et pour leur permettre d'acquérir des postures et attitudes professionnelles (Paillé, 2003) attendues par l'institution et par les directions de CFA-BTP. Une dizaine de directeurs et d'adjoints de direction chargés de la pédagogie de CFA (appelés également adjoints pédagogiques) a été invitée à participer à un groupe de travail qui s'est réuni cinq fois entre 2010 et 2011 pour accompagner la direction de la formation du CCCA-BTP dans la conception de ce dispositif.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Les directeurs sont positionnés par le CCCA-BTP en tant que pilotes du DAFFA dans leurs CFA et sont, par conséquent, censés initier et structurer les interactions professionnalisantes avec les formateurs nouvellement embauchés à chaque étape de l'accompagnement-formation voulu par l'institution. Précisons que le terme d'interaction professionnalisante s'applique au développement simultané des capacités professionnelles des nouveaux formateurs aussi bien qu'à celles des directeurs impliqués dans leur accompagnement ; sans pour autant oublier les autres dimensions de la professionnalisation, telles qu'émergence et raffermissement des professions ou développement de la flexibilité au travail (Wittorski, 2005). Nous considérons les interventions des directeurs de CFA au cours du DAFFA en tant qu'expériences vécues susceptibles de conduire à la fois à des productions de résultats pour les autres et à des constructions de capacités professionnelles pour soi-même (Samurçay et Labardel, 2004, Clénet, 2005). Il s'agit de montrer :

- quelles sont les médiations-interactions entre ces expériences vécues et le développement des capacités professionnelles des directeurs de CFA,

- comment ces nouvelles capacités modifient, en rétroaction, le rapport du directeur avec sa fonction,

- dans quelle mesure elles contribuent à des constructions professionnalisantes (Clénet, 2012b), en tant que résultat d'une interaction entre apprendre et se transformer.

Cette investigation se situe toujours dans le champ de la professionnalisation liée aux activités du travail en tant que processus qui concerne à la fois l'individu, le métier et la société (Merton cité par Roquet, 2012) et s'appuie sur l'exploitation des liens qui existent entre les individus et les activités à travers les logiques de « *professionnalisation par action, par réflexion pour l'action et par réflexion sur l'action* » (Wittorski, 2005, p. 57). Nous nous sommes également appuyé sur les recherches sur *le travail issu de l'expérience* conduites par Barbier et Thievenaz (2013, p. 9) où celle-ci est perçue comme « *le produit d'interactions entre différents espaces d'activités, ayant chacun leurs règles propres, mais associés sous forme de configurations dans le développement de l'activité des sujets* », ce qui nous renvoie à la question du sens de l'interaction entre les personnes, mais aussi entre les personnes et les activités, ainsi qu'entre les activités.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Le concept d'interaction présente une certaine dispersion sémantique, car il peut désigner aussi bien des processus, des objets et des points de vue[19]. Dans le cadre de notre analyse des relations professionnalisantes entre les directeurs de CFA et les nouveaux formateurs, nous nous inspirons plutôt de l'approche sociale proposée par Marc et Picard (1996) et interprétons l'interaction en tant que relation interpersonnelle à influence réciproque, à savoir ce qui se crée entre les deux, ce qui marque et ce qui transforme. Cette relation n'est pas pour nous autonome, mais ancrée dans un environnement professionnel en transformation pratiquement constante, ce qui nous renvoie à la complexité des apprentissages dans une situation complexe (Clénet, 2005), observables également dans le cadre du DAFFA à travers différentes réciprocités et interdépendances.

3.1. L'émergence d'une méthode de recherche qualitative pour comprendre les interactions professionnalisantes et pour identifier les transitions professionnelles des directeurs de CFA-BTP dans le contexte du DAFFA

Nous considérons le DAFFA comme un contexte situé dans un environnement (Quéré, 1997) pour une expérience à vivre et à capitaliser (Pastré, 2011) par les directeurs de CFA-BTP, où il y a des interactions professionnalisantes qui conduisent à des émergences d'ordre capacitaire et identitaire. De telles émergences sont des processus complexes (Morin, 2005), à savoir imprévisibles et dont la nature et l'ampleur relèvent des productions-constructions singulières (Clénet, 2012b) réalisées par des acteurs agissant dans différentes situations professionnelles. Nous sommes parti du présupposé que ces productions-constructions ne sont pas que des réponses à des attendus institutionnels, mais également des créations autonomes et indépendantes de l'injonction extérieure, à vérifier et à mettre en discussion au cours de notre recherche. Ainsi, nous avons d'abord voulu comprendre comment les directeurs de CFA-BTP interprètent la prescription institutionnelle concernant le DAFFA, comment ils l'intègrent dans leurs propres conceptions d'accompagnement et de formation des formateurs nouvellement embauchés, comment ils l'amendent et la mettent en confrontation avec leurs propres concepts et, enfin, comment ils évaluent les résultats de leurs actions.

[19] Cf. Travaux de Bales, de Fischer, de Pagès, de Trognon et de Watzlawick, cités par Barbier et Thevenaz (2013).

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Notre investigation comprend trois dimensions principales :

- analyse des arguments, aussi bien institutionnels que ceux exprimés par les directeurs de CFA en faveur de l'évolution du dispositif de formation qui précédait le DAFFA pour mieux comprendre la nouvelle prescription institutionnelle et la façon dont elle est comprise et interprétée par les directeurs de CFA,

- compréhension des interventions-médiations que les directeurs construisent pour contribuer au développement des capacités professionnelles des nouveaux formateurs à travers le repérage des processus de conception des accompagnements et des conditions de leur mise en œuvre,

- étude des apports professionnalisants du DAFFA pour les directeurs de CFA en termes de capacités professionnelles et éventuellement de transformations identitaires (si elles ont lieu, à mesurer dans un espace-temps suffisamment significatif, à savoir sur la durée d'au moins une promotion), sans pour autant oublier les effets de ce dispositif sur les nouveaux formateurs (positionnés par l'institution et par les équipes de direction de CFA comme premiers bénéficiaires visés) et sur les adjoints de direction chargés de la pédagogie, responsables hiérarchiques directs des formateurs.

Nous avons construit progressivement un protocole d'écoute, de compréhension et d'interprétation des discours écrits déjà disponibles (documents produits essentiellement par l'institution et par les directeurs sur le DAFFA) et des discours sollicités par nous-mêmes en tant que chercheur - doctorant en sciences de l'éducation (traces relatives au DAFFA dans deux séries d'entretiens que nous avons réalisées).

3.1.1. Examen des écrits institutionnels et des documents réflexifs des directeurs de CFA-BTP produits en amont de la mise en œuvre du DAFFA

Nous avons commencé notre investigation par une analyse des écrits institutionnels - que nous rangeons dans la catégorie des discours disponibles - sur la formation professionnelle des personnels de CFA-BTP en général et sur le DAFFA en particulier avec un regard de chercheur en sciences sociales, détaché autant que possible de ses attributions au sein de la direction de

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

la formation du CCCA-BTP, afin de comprendre dans quelle mesure le DAFFA peut constituer une opportunité professionnalisante pour les directeurs de CFA.

Documents institutionnels identifiés et analysés	Accord collectif du 22 mars 1982 portant statut du personnel des associations chargées de la gestion des CFA du bâtiment relevant du CCCA-BTP (en vigueur à ce jour).
	Accord collectif du 5 juillet 2005 sur la mise en œuvre de la loi du 4 mai 2004 relative à la formation tout au long de la vie dans le réseau piloté par le CCCA-BTP.
	Référentiel d'activités du formateur de CFA-BTP (CCCA-BTP, direction de la formation, édition avril 2011).
	Dispositif d'accueil et de formation de formateurs en alternance (DAFFA) pour les formateurs de CFA-BTP nouvellement recrutés : guide d'accompagnement d'une action initiale de professionnalisation (CCCA-BTP, direction de la formation, édition septembre 2012).

Ensuite, nous avons étudié les écrits que le CCCA-BTP demandait aux directeurs nouvellement recrutés ou promus dans le cadre de leur propre dispositif d'intégration professionnelle et qui doivent porter sur les actions qu'ils considèrent comme prioritaires. Nous avons ainsi analysé 25 documents réflexifs rédigés par les nouveaux directeurs au sujet de leurs actions prioritaires à mener, soit la totalité des rapports produits par cette population entre 2006 et 2013. Nous cherchions ainsi à savoir si la question d'intégration des nouveaux formateurs par la formation était présente dans les projets des directeurs jugés prioritaires et quelle est la place que ces directeurs lui réservent dans leurs stratégies managériales. Au final, dans 9 documents sur 25, nous avons identifié des références claires à la formation des nouveaux formateurs (le DAFFA et le dispositif qui le précédait).

Directeur Région, année d'embauche	**Contexte (indiqué par le directeur) dans lequel le dispositif d'accompagnement et de formation des nouveaux formateurs a été évoqué.**	**Problématique (indiquée par le directeur) dans laquelle le dispositif d'accompagnement et de formation des nouveaux formateurs a été évoqué.**	**Comment le dispositif en question a été évoqué (notre interprétation en tant que celle de chercheur).**
Directeur 1 Nord-Pas-de-Calais, 2011	Activités de production pédagogique et socio-éducative : pédagogie de l'alternance au CFA.	Rôle pédagogique d'un directeur de CFA.	Le moyen d'améliorer la cohérence pédagogique de l'équipe et de clarifier le rôle du directeur en tant que garant de cette cohérence.
Directeur 2 Nord-Pas-de-Calais, 2013	Activités de production pédagogique et socio-éducative : pédagogie de l'alternance au CFA.	Travail interdisciplinaire au sein d'un CFA et démarche « séquence professionnelle ».	Le moyen de clarification du sens de la démarche inductive et véhicule d'un travail interdisciplinaire au CFA.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Directeur 3 Haute-Normandie 2007	Activités de production pédagogique et socio-éducative : pédagogie de l'alternance au CFA.	Améliorer le dispositif d'individualisation des parcours.	Le moyen de promotion de la sensibilité à la démarche pédagogique individualisée vis-à-vis du jeune et de l'entreprise.
Directeur 4 Auvergne 2008	Accompagnement du jeune vers l'emploi	Améliorer l'accompagnement de l'insertion professionnelle des jeunes.	Le moyen de clarification du sens de la mission de formateur de CFA (la dimension pédagogique n'est pas la seule à prendre en compte).
Directeur 5 Limousin 2012	Activités de gestion des ressources humaines en tant que moyen de fonctionnement.	Fonctionnement en projets en tant que moteurs de changement.	Le DAFFA considéré comme un projet institutionnel récupéré par le CFA en tant que support d'un changement plus large (visant un fonctionnement pédagogique plus efficace).
Directeur 6 Auvergne 2011	Management des ressources humaines et communication.	Organisation de l'accompagnement des formateurs nouvellement embauchés et transfert d'expériences.	Le projet autonome et une occasion de développer les capacités professionnelles de l'ensemble de l'équipe (direction, formateurs nouveaux et anciens). Accompagnements et interactions professionnalisantes à travers le DAFFA. L'expérience comme occasion et résultat de ces interactions.
Directeur 7 Languedoc-Roussillon, 2009	Projet d'établissement.	Mise en œuvre et pilotage du projet d'établissement.	Le DAFFA considéré avant tout comme un axe de développement de la qualité pédagogique de l'établissement (davantage continuité que changement radical).
Directeur 8 Nord-Pas de Calais, 2013	Projet d'établissement.	Élaboration du projet d'établissement.	Le DAFFA fait partie d'un projet de rééquilibrage des relations humaines dans l'établissement (retour vers des fondamentaux de la mission du CFA).
Directeur 9 Picardie 2008	Projet d'établissement.	Mise en place du projet d'établissement.	Le moyen d'accroître les capacités professionnelles des formateurs au service des projets pédagogiques à développer (démarche séquence professionnelle, exploitation du lien pédagogique avec l'entreprise).

En conduisant cette analyse, nous avons observé que les directeurs faisaient plus souvent référence aux dispositif d'accueil et de formation des nouveaux formateurs dans les documents plus récents, ce qui nous semble pouvoir être expliqué au moins en partie par le fait que l'institution cherchait, dès 2007, une plus grande implication des directeurs dans le processus d'accompagnement des nouveaux formateurs et encourageait leur réflexion sur la manière dont un tel accompagnement pourrait être conçu et organisé dans les CFA, y compris à travers le dispositif d'accueil et de formation des nouveaux personnels de direction.

3.1.2. Analyse des discours les directeurs sur les expériences d'accompagnement des nouveaux formateurs rapportées au cours des entretiens transversaux

Nous considérons comme transversaux les entretiens non spécifiques au DAFFA que nous avons conduits dans la première phase de notre recherche, à savoir entre juillet 2010 et septembre 2011 pour identifier d'abord les situations et activités potentiellement professionnalisantes des directeurs de CFA-BTP (première partie des entretiens transversaux, à considérer

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

comme entretiens transversaux d'exploration) et pour approfondir ensuite la connaissance de leurs spécificités (deuxième partie des entretiens transversaux, à considérer comme entretiens transversaux d'approfondissement). C'est donc dans la transcription de ces entretiens que nous avons cherché des traces de l'implication desdits directeurs dans les processus d'accompagnement et de formation des nouveaux formateurs. Les directeurs choisis pour les interviews représentaient une relative hétérogénéité de leurs contextes professionnels (CFA-BTP fonctionnant en réseau ou relativement isolés) et une variété de leurs positionnements dans le DAFFA (pilotes régionaux, accompagnateurs au CFA ou seulement tuteurs hiérarchiques).

Toutefois, à travers l'analyse des entretiens transversaux d'exploration - soit 6 entretiens ouverts réalisés entre juillet et novembre 2010 - nous n'avons identifié que relativement peu de données sur la façon dont les directeurs organisent et s'engagent dans l'accompagnement et dans la formation des nouveaux formateurs. En effet, seulement deux directeurs sur six consultés dans cette période nous en ont parlé ; nous avons consigné les deux discours en question dans une grille simple, composée de deux rubriques, présentée ci-dessous.

PRÉSENTATION DE LA GRILLE D'ANALYSE DES ENTRETIENS TRANSVERSAUX D'EXPLORATION : juillet – novembre 2010

Deux extraits d'entretiens considérés comme exploitables pour entendre et interpréter le discours des directeurs sur l'accompagnement et la formation des nouveaux formateurs.

	Réalisations en termes d'accompagnement de nouveaux formateurs (à travers le discours)	Autres éléments de discours sur l'intégration des nouveaux formateurs par la formation (ou manifestant un lien avec cette intégration)
Directeur 1	En amont de la formation des formateurs en alternance nouvellement embauchés (FFA) : travail sur la précision initiale de la compétence du nouveau formateur et sur son évolution à travers des entretiens (avec le directeur au départ, avec l'adjoint pédagogique ensuite). Pendant la première année de la FFA : instauration d'un tutorat « opérationnel » (adjoint pédagogique, chargé d'observer au moins trois séances d'apprentissage sur l'année scolaire, de donner conseils suite à ces observations, de détecter des tensions et des difficultés au cours de la formation).	L'accompagnement passe par le diagnostic de la gestion des emplois (dimension individuelle, personne) et des carrières (dimension collective, organisation). La jonction des deux est à piloter et à gérer au quotidien par le directeur du CFA.L'accompagnement devient un instrument de gestion des ressources humaines, un instrument dans un processus où il y a un amont et un aval. Danger du dispositif actuel : après validation, le formateur est tranquille pendant 35 ans. Enjeu : transformer la formation des nouveaux formateurs en une étape dans un processus (il y a *avant* et *après*). Dans ce contexte, le dispositif en question deviendrait une forme de préparation à un parcours, un processus de qualification. On oublie que le formateur doit être prêt pour la formation, à savoir, avant tout, il doit avoir envie de s'y lancer.
Directeur 2	Le directeur fait en sorte que chacun puisse occuper pleinement sa place et qu'il ait le sentiment de contribuer à un effort collectif. La FFA est dans cette mouvance (le travail du directeur sur l'état d'esprit du formateur et sur l'organisation de sa progression pédagogique).	*Pas de référence directe à la FFA à ce stade. En revanche, un discours sur le travail collectif et des idées dont nous trouvons des traces plus tard dans le DAFFA.* Mettre en place des groupes de travail pour apporter des réflexions et d'hypothétiques actions, à arrêter par la direction ensuite. Il faut bien comprendre le travail collectif. Apprendre à mieux se différencier des autres.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Notons qu'en novembre 2010 nous n'avions pas encore décidé que nous choisirions l'accompagnement et la formation des nouveaux formateurs comme exemple d'une activité professionnalisante se prêtant à une analyse du point de vue de ses apports en termes de développement des capacités des directeurs de CFA et éventuellement en tant que source potentielle de leurs transitions professionnelles. Par conséquent, nous n'avons pas particulièrement encouragé la parole des directeurs concernant cette problématique en phase d'exploration et de détection des problématiques professionnalisantes possibles.

Les entretiens transversaux d'approfondissement pour mieux connaître et mieux comprendre les expériences professionnalisantes des directeurs de CFA-BTP ont eu lieu entre novembre 2010 et septembre 2011. Sur 15 entretiens réalisés dans la phase d'approfondissement, 6 ont été utiles pour l'analyse de l'implication des directeurs dans l'accompagnement et la formation des nouveaux formateurs. Initialement, nous les avions analysés en nous servant du modèle identique à celui utilisé pour la première partie de nos entretiens. Nous avons réalisé qu'au cours d'une telle analyse, intervenant au moment où le CCCA-BTP lançait le dispositif d'accompagnement et de formation des nouveaux formateurs évolué, à savoir le DAFFA, il nous faudrait davantage prendre en considération l'examen des motifs qui ont conduit l'institution à une telle évolution, en la mettant en tension avec la parole des directeurs. D'autre part, nous souhaitions repérer la motivation des directeurs pour leur participation au DAFFA, leurs objectifs (ou buts conscients) à réaliser à travers les actions qu'ils entreprennent dans le DAFFA et les moyens qu'ils organisent pour réaliser les opérations (Leontief, cité et repris par Leplat, 2008) contribuant à la réalisation des actions censées renforcer les capacités professionnelles des formateurs. Pour analyser les entretiens transversaux d'approfondissement, nous avons conçu la grille suivante :

	PRÉSENTATION DE LA GRILLE D'ANALYSE DES ENTRETIENS TRANSVERSAUX D'APPROFONDISSEMENT : novembre 2010 – septembre 2011 (6 entretiens considérés comme utiles pour approfondir la compréhension des expériences vécues par les directeurs dans l'accompagnement et la formation des nouveaux formateurs : extraits d'analyse)		
	Conditions externes (prescriptions et contexte) interprétées par les directeurs interviewés : parole des directeurs.	Conditions internes envisagées par les directeurs de CFA (régulations et automatismes pouvant se mettre en place) : parole des directeurs.	Nos compréhensions et interprétations en tant que chercheur.
	Deux exemples		
Dir. 3	L'institution pilote : l'émergence, la formalisation et l'expression de la prescription concernant la formation des nouveaux formateurs, le mode d'accompagnement de cette prescription, ainsi que l'évaluation des effets de la prescription.	Le partage des rôles entre l'institution (qui peut ici être considérée comme un organisme de formation) et la direction du CFA en termes de responsabilités pédagogiques n'est pas clair. Certains d'entre nous, pour avoir la paix, continueront à se cantonner au rôle purement administratif (gardien des	Le directeur considère que l'institution souhaite « garder la main » sur le dispositif en termes de contenus de formation et de modalités d'organisation, même si son discours devient nuancé. Les propos institutionnels sur une plus grande responsabilisation des

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

		échéances).	directeurs dans le dispositif sont accueillis avec réserve (voire réticence).
Dir. 4	Il ressort de cette prescription que l'institution souhaite : s'appuyer sur le dispositif de formation des formateurs pour affirmer l'existence et la visibilité du niveau régional, de positionner le directeur en tant que principal responsable de sa mise en œuvre dans le CFA et, malgré tout, afficher son autorité institutionnelle en termes de contenus des messages pédagogiques à transmettre.	L'institution véhicule une vision cloisonnée des choses (formation des formateurs d'un côté, formation des personnels de direction ou des animateurs socio-éducatifs de l'autre). La démarche proposée n'est pas suffisamment transversale, englobant tous les publics appelés à travailler ensemble. Nous restons, malgré tout, dans un schéma relativement traditionnel, sans sens conjoint (il s'agit, au mieux, du sens commun) et sans culture globalisante : si le directeur réussit à créer des transversalités ancrées dans la durée, il aura gagné.	Le directeur met l'accent sur la tension institutionnelle interne : comment responsabiliser davantage les directeurs dans le pilotage du dispositif de formation des nouveaux formateurs et, en même temps, « ne rien lâcher ». L'institution continue, malgré tout, à penser à la place du directeur et place le « détail » au centre, au lieu de penser à construire des visions stratégiques plus larges, comme le décloisonnement des différents dispositifs.

En construisant cette deuxième grille d'exploitation, nous nous sommes inspiré, d'une part, des travaux de Leplat (2008) sur la régulation et les automatismes dans les activités complexes, afin de mettre en tension les intentions des directeurs (traduisibles en régulations et automatismes internes) avec celles de l'institution (exprimées en termes de prescription) et, d'autre part, des travaux de Clénet (2002, 2012a) sur la complexité des formations et des professionnalisations. En renseignant la grille ainsi conçue, nous sommes arrivé au constat que la première série de nos entretiens - où l'accompagnement et la formation des nouveaux formateurs n'était qu'un thème abordé parmi d'autres - contenait, selon nous, peu d'informations précises sur les interactions entre les activités d'accompagnement et de formation prescrites, interprétées et, enfin, réellement mises en œuvre par les directeurs de CFA. À partir de cette prise de conscience, nous nous sommes repositionné d'une façon plus affirmée sur les origines expérientielles de la professionnalisation (Pastré, 2011), mettant en avant dans nos analyses le sujet capable (Rabardel, 2005) qui construirait ses réponses à une prescription en fonction de la situation et en fonction de ce qu'il est (Sorel, 1998). Nous avons donc décidé d'organiser une nouvelle série d'entretiens, spécifiques au DAFFA – que nous avons appelé entretiens thématiques – pour identifier avec plus de précisions les réalisations des directeurs de CFA-BTP en termes d'accompagnement des nouveaux formateurs. À la différence des entretiens précédents qui étaient ouverts, nous avons conçu ces nouveaux entretiens comme semi-directifs (Paillé, 2006) et visant un recueil aussi complet que possible des témoignages des réalisations pragmatiques et mesurables.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

3.1.3. Entretiens thématiques sur les productions-constructions à travers le DAFFA visant les directeurs comme sujet principal

Nous avons organisé ces entretiens entre mars et juin 2013. Nous avons, en effet, estimé que l'espace de deux ans entre les entretiens transversaux et les entretiens thématiques nous permettrait d'identifier plus de témoignages précis sur les expériences faites à l'occasion du DAFFA, étant donné que les directeurs interrogés ont vécu dans cet intervalle une promotion complète, allant du recrutement des nouveaux formateurs jusqu'à la validation des acquis de la formation. Cette série consistait en 8 entretiens semi-directifs réalisés soit en direct (6), soit par téléphone (2). Quatre de ces entretiens ont eu lieu avec les mêmes personnes que lors de la première série. Ils ont été complétés, toujours entre mars et juin 2013, par des échanges et dialogues informels avec une dizaine des directeurs interviewés au cours de la première phase de notre recherche, portant sur les effets du DAFFA sur eux-mêmes.

Avec l'espacement entre deux séries d'entretiens sur une période de presque deux ans, nous comptions, d'une part, évaluer l'évolution des discours sur le DAFFA lui-même et, d'autre part, détecter les pratiques mises en œuvre par les directeurs de CFA-BTP pour accompagner et former les nouveaux formateurs, en y décelant des indices de transitions-transformations professionnelles en termes de pratiques et d'attitudes. Au cours de la seconde série d'entretiens, nous cherchions à savoir si les directeurs en question considéraient le DAFFA en tant que projet institué qui sert à développer d'autres projets instituants à la fois en termes de productions-réalisations et de constructions-développements des capacités professionnelles (Samurçay et Labardel, 2004), en considérant ce parallélisme comme l'un des enjeux majeurs de l'ingénierie de formation fondée sur l'exploitation formative des situations et activités professionnelles, évoqué – entre autres – dans les travaux d'Ardouin (2011) et de Clénet (2011, 2012). À partir de ce stade de notre recherche nous avons commencé à considérer le projet institutionnel DAFFA non seulement comme une simple opportunité de développement des capacités professionnelles des directeurs de CFA-BTP à l'occasion de l'accompagnement et de la formation des nouveaux formateurs, mais de plus en plus comme une forme de dispositif d'ingénierie de formation abouti visant le développement de telles capacités, même si ce n'était pas l'intention expresse du prescripteur qui l'a institué.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

En voulant du concret et fortement encouragé dans cette direction par le directeur de thèse, il nous importait de bien rester dans l'approche compréhensive et en même temps « *axiomatico-inductive, systémique et pragmatique* » (Le Moigne, 1987, p. 2) dont nous avons pleinement pris conscience lors de la seconde phase de nos entretiens. Contrairement à l'approche hypothético-déductive, davantage analytique (favorisant, selon Le Moigne [idem], « *la connaissance du sujet-objet* ») la méthode axiomatico-inductive favoriserait, toujours selon ce chercheur, « *la connaissance du sujet-projet* », ce qui correspond davantage à l'esprit de notre recherche. En effet, la compréhension du sujet-projet nous paraît dans notre contexte un processus plus dynamique que celle du sujet-objet. Par ailleurs, notre recherche est située dans des temporalités relativement longues, ce qui nous permet d'observer des passages d'une situation professionnelle à une autre et des transitions-transformations professionnelles qui peuvent y être associées. Nos modèles d'exploration n'étaient pas importés ou simplement adaptés à partir d'autres recherches, mais ils se sont construits au fur et à mesure de nos prises de conscience, des clarifications successives de l'objet de notre propre recherche et de notre propre montée en connaissances des méthodologies de recherche qualitative (associée à des éléments de recherche quantitative).

À travers les entretiens thématiques DAFFA, nous cherchions les réponses aux questions suivantes :

- quelles étaient les interventions des directeurs dans le DAFFA,
- dans quelles situations / actions professionnelles se manifestaient-elles,
- pourrait-on parler des transitions ou même des transformations professionnelles suite aux expériences de production-construction vécues ?

Pour formaliser les résultats de la seconde série d'entretiens, nous avons construit une grille d'exploitation simple dont l'objectif a été de nous aider à repérer et à mettre ensemble les réalisations des directeurs dans le DAFFA, à partir des discours transcrits.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

EXTRAIT DE LA PREMIÈRE GRILLE D'ANALYSE DES ENTRETIENS THÉMATIQUES DAFFA (9 entretiens réalisés entre mars et juin 2013)		
	Réalisations en termes d'accompagnement de nouveaux formateurs (à travers le discours)	**Autres éléments de discours sur l'intégration des nouveaux formateurs par la formation (ou manifestant un lien avec cette intégration)**
2013 03 26 Directeur 9, en poste depuis un an, auparavant formateur et ensuite adjoint pédagogique.	Effets du DAFFA sur les directeurs : •il faut suivre davantage les formateurs, •il faut revenir vers la pédagogie (en parallèle avec tout le reste, car la charge liée au DAFFA n'a pas été accompagnée d'une diminution des autres charges), Ce sont les directeurs qui choisissent quels formateurs « anciens » participeront à ce dispositif.	En pensant au DAFFA, ne pas oublier que ce dispositif est dans un contexte : par exemple, le formateur ne sera pas motivé de la même façon s'il voit qu'il y aura des licenciements dans son établissement. Le DAFFA réunit les publics mixtes (non seulement nouveaux, mais également anciens : difficulté éducative supplémentaire à gérer, principalement en démontrant l'intérêt des projets pédagogiques communs), Ce qui soude dans le DAFFA, c'est la dimension concrète et pragmatique des apprentissages issus de l'expérience (aussi bien des directeurs que des formateurs).

Nous avons ensuite décliné cette grille en trois autres, ne comprenant que deux colonnes chacune (discours des directeurs et nos commentaires), nous permettant de constituer :

- un recueil des pratiques pragmatiques en termes d'accompagnement de nouveaux formateurs auxquelles participent les directeurs de CFA, classées par témoignages des directeurs,

- des descriptifs des processus d'accompagnement présentés d'une façon chronologique, afin de disposer des repères pour mesurer l'intensité des engagements des directeurs à chacune des étapes identifiées,

- un corpus explicatif, créé à partir des témoignages des directeurs, permettant de comprendre la tension entre la prescription institutionnelle et les productions.

L'analyse de ce recueil empirique des discours nous a permis de dégager des résultats que nous voulions confronter à d'autres témoignages, issus cette fois-ci des traces écrites relatives à la première promotion du DAFFA. Nous avons cherché ces traces dans les dossiers demandés par la direction de la formation du CCCA-BTP aux nouveaux formateurs et à leurs directions pour procéder à la validation institutionnelle des acquis de la formation (en parallèle à celle pratiquée par le directeur du CFA en fin de parcours) en sélectionnant celles qui nous permettraient de compléter les informations communiquées par les directeurs au cours des

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

entretiens. Il s'agit pour nous d'un corpus empirique supplémentaire dont la valeur, par rapport au corpus principal, demeure non seulement dans le fait qu'il était une conséquence d'une démarche réflexive formalisée par écrit et susceptible d'ajouter des données complémentaires au discours spontané des directeurs, mais aussi dan le fait qu'il n'était pas produit que par les directeurs, puisque certaines de ses composantes ont été rédigées par des adjoints de direction et par des formateurs-stagiaires DAFFA.

3.1.4. Identification et intégration d'un corpus empirique supplémentaire

Ainsi, nous avons constitué un échantillon issu d'un corpus empirique qui venait d'être disponible au CCCA-BTP après la fin de la première promotion DAFFA (2011-2013), composé ainsi :

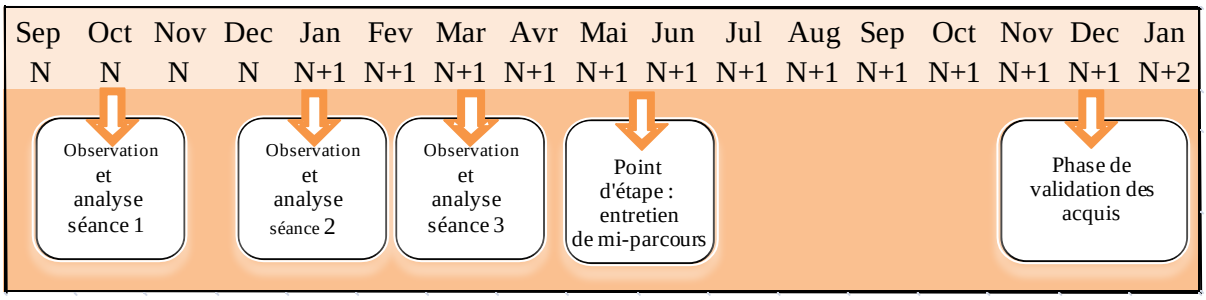
- 70 comptes rendus d'observations des séances d'apprentissage animées par les nouveaux formateurs et analysés par les directeurs et/ou par les adjoints pédagogiques (soit 25% des comptes rendus disponibles au CCCA-BTP), dont 35% concernent la séance d'apprentissage animée, observée et analysée au début du parcours DAFFA, 35% la deuxième séance (deux à trois mois plus tard) et 30% la troisième séance (un à deux mois plus tard),

- 25 comptes rendus d'entretiens de mi-parcours DAFFA, constituant un échantillon de 26% des 95 comptes rendus disponibles, auxquels ont participé soit les directeurs seuls, soit les directeurs avec les adjoints pédagogiques, soit les adjoints pédagogiques seuls.

Nous cherchions, dans ces documents, les caractéristiques supplémentaires des interventions des directeurs au cours du processus d'accompagnement des nouveaux formateurs par rapport à celles déjà identifiées pendant les entretiens. Par ailleurs, avec les traces écrites sur plusieurs mois, nous cherchions à comprendre les évolutions des interactions potentiellement professionnalisantes dans le temps.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr



Nous nous sommes également intéressé aux récits réflexifs des formateurs en DAFFA (3 à 4 pages) qui ont été produits à la fin du processus d'accompagnement et de formation de 18 mois. Ces travaux des formateurs nous ont permis de mettre en tension la prescription institutionnelle, le discours des directeurs et l'avis des nouveaux formateurs sur les apports du DAFFA et sur leur accompagnement tout au long de ce dispositif. Ces écrits, dont nous en avons analysé 30 sur les 108 existants et relatifs à la première promotion DAFFA, nous ont surtout permis de mieux comprendre en quoi le bilan fait par les formateurs concernés d'une part convergeait et d'autre part, divergeait à la fois des intentions institutionnelles et des souhaits des équipes de direction.

Pour organiser nos travaux à ce stade de recherche, nous nous sommes appuyé sur une démarche d'exploitation des ressources appelée analyse secondaire, telle que proposée par les chercheurs italiens Biolcati-Rinaldi et Vezzoni (2012) qui - en s'inspirant des travaux de Hyman (1972) et de Corbetta (2003a et b) - la définissent en tant « *qu'une nouvelle étude des données recueillies dans le passé, disponibles et organisées d'une façon systématique conformément à un protocole d'analyse précis, provenant d'une ou plusieurs sources (statistiques ou qualitatives) et ayant pour objectif de répondre à une requête définie indépendamment de la finalité pour laquelle ces données ont été recueillies à l'origine* » (op. cité, p. 16, texte traduit par nos soins). Cette définition correspondait également à notre situation : le corpus empirique évoqué plus haut, ainsi que ceux produits par les directeurs nouvellement embauchés sur les actions à conduire prioritairement, n'ont pas été conçus avec l'objectif d'alimenter notre recherche.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Récapitulatif du corpus exploité en analyse secondaire		
Documents produits par les directeurs de CFA-BTP (ou par les adjoints pédagogiques)	En dehors du cadre DAFFA	Textes des directeurs de CFA produits dans le cadre d'une réflexion plus globale sur les activités managériales et plus particulièrement sur la gestion des ressources humaines (25 documents analysés dont 9 font explicitement référence à la formation des nouveaux formateurs)
	Dans le cadre DAFFA	Comptes rendus d'observations des séances d'apprentissage (70 documents analysés)
		Comptes rendus d'entretiens de mi-parcours (25 documents analysés)
Documents produits par les nouveaux formateurs en DAFFA	Écrits réflexifs de 3 à 4 pages, exigés dans le cadre du processus d'évaluation finale des acquis DAFFA, portant sur les apports de la formation, sur l'évolution des pratiques professionnelles et sur les projets professionnels à mettre en place après le DAFFA (30 documents analysés).	

Néanmoins, il s'agit pour nous d'un apport d'autant plus valable sur les activités d'accompagnement et de formation des nouveaux formateurs que ces expériences ont été décrites sans aucune intervention de notre part, contrairement aux expériences rapportées au cours des entretiens que nous conduisions. Cette analyse secondaire nous a fait également repenser nos grilles d'exploration du corpus empirique utilisées jusqu'à présent. Nous avons ainsi créé une grille supplémentaire d'exploitation des données, destinée à réorganiser nos données anciennes avec un éclairage différent (axé sur les réalisations et non sur les intentions de réalisation) et à y ajouter nos données nouvelles pour identifier, d'une façon aussi précise que possible, les modes d'accompagnement des nouveaux formateurs effectivement mis en place par les directeurs de CFA-BTP. La grille que nous présentons ci-dessous contient aussi bien les données concernant la prescription institutionnelle que le discours des directeurs sur l'accompagnement et la formation des nouveaux formateurs, afin de pouvoir mettre les deux en tension. Elle constitue un descripteur chronologique, où la clé d'entrée n'est pas le directeur (comme les grilles précédentes), mais le temps, pour détecter les évolutions s'opérant mois par mois. En le faisant, nous avons voulu affirmer notre positionnement dans l'approche axiomatico-inductive déjà évoquée, pour mieux faire parler les acteurs concernés à partir de leurs propres références.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

DESCRIPTEUR CHRONOLOGIQUE DU DAFFA EN TERMES DE CONTENUS ET DE RÉALISATIONS PRESCRITES ET PRODUITES

Objectif : faire ressortir les autoréférences des directeurs de CFA-BTP concernant leur participation au DAFFA, les confronter à la prescription concernant ce dispositif de formation et comprendre avec un éclairage issu de l'analyse secondaire ce que les directeurs mettent en œuvre en termes d'accompagnement des nouveaux formateurs de CFA

Chronologie du dispositif DAFFA : grandes étapes situées dans le temps	**Prescription institutionnelle en termes de contenus du DAFFA et d'attendus adressés aux directeurs de CFA (exploitation des textes institutionnels et guides publiés par le CCCA-BTP)**		**Résultats atteints (réellement) en termes de processus mis en œuvre et d'acquis de la formation** (discours des directeurs)	**Caractéristiques des interventions des directeurs de CFA et conséquences (éventuelles) pour leur propre professionnalisation** (discours des directeurs)	**Questionnements concernant les transitions ou transformations identitaires des directeurs de CFA en relation avec l'expérience DAFFA** (nos commentaires de chercheur)
	Animation du dispositif au CFA	Animation du dispositif hors CFA (principalement dans le cadre régional)			
Exemples de traces recueillies et analysées relatives à chaque mois du DAFFA (pour le détail, voir annexe 3.1.)					
Oct.-Nov. Année N	Accueil hiérarchique, organisationnel et pédagogique au CFA. Observation et analyse d'une séance d'apprentissage animée par le nouveau formateur.		Motivation plus grande pour le parcours de formation aussi bien du nouveau formateur que du directeur. Compréhension du sens du dispositif DAFFA par le nouveau formateur. Compréhension de l'environnement professionnel et de ses différents contextes.	Sensibilisation à l'importance de vouloir s'intégrer dans son nouveau « *milieu* » professionnel. Observation « brute » de la séance pour voir non seulement les connaissances de la personne, mais également la personne.	Le directeur se met parfois dans la peau de l'apprenant pour apprendre lui-même ce qu'il doit ensuite transmettre aux nouveaux formateurs.
Jan.-Mars Année N+1	Accompagnement des apprentissages des nouveaux formateurs : mise en application de ce que les formateurs apprennent en modules de formation, analyses des expériences vécues par les apprentis dans les entreprises.	Participation à la conception et à l'animation du module de formation régional. Organisation des concertations régionales en vue d'élaborer un schéma cohérent d'accompagnement des nouveaux formateurs.	Prise en compte plus grande que dans le passé de la dimension régionale de la formation professionnelle aux métiers du BTP. Production (par les formateurs concernés) des tableaux de stratégie de la formation alternée. Formalisation des réflexions pédagogiques sous forme de fiche de lecture ou de fiches action.	Chaque région élabore son programme d'accompagnement à appliquer dans les CFA qui font partie d'une même association . Présence des formateurs expérimentés au module 1, afin de favoriser les échanges et des synergies d'équipe (toutefois, le statut de ces formateurs expérimentés doit être clarifié).	Le directeur devient médiateur et communiquant. Il quitte sa posture uniquement hiérarchique et cherche sa notoriété dans ses capacités pédagogiques et des capacités d'accompagnement.

Cette grille d'analyse s'était avérée plus utile que les précédentes pour comprendre les différentes interprétations que les directeurs donnent à la prescription et les profits qu'ils extraient de l'application de cette prescription en mettant en place (directement et indirectement) des actions d'accompagnement des nouveaux formateurs. Elle nous a également permis de mieux comprendre les capacités que les directeurs estimaient nécessaires pour s'engager dans différents travaux sur la conception et la mise en œuvre du DAFFA, en amont de l'accompagnement à proprement parler. Par ailleurs, le recentrage de la troisième série de nos entretiens sur la compréhension et l'analyse des activités et des actions réellement faites nous a permis d'axer davantage notre recherche sur l'analyse des réalisations, même si nous étions toujours dans l'approche d'ordre discursif et déclaratif.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Pour exploiter les données contenues dans les comptes rendus d'observation de séances d'apprentissage et dans les comptes rendus d'entretiens de mi-parcours, nous avons construit la dernière grille d'analyse relative au DAFFA. À travers cette grille, où la référence de départ est le formateur et l'historique de son parcours rythmé par l'animation et l'analyse formative des séances observées par les directeurs et par les adjoints de direction chargés de la pédagogie, nous cherchions principalement à comprendre l'évolution des interventions des directeurs dans le temps, à examiner leur perception par les formateurs et, enfin, à identifier les projets que les directeurs envisageraient éventuellement de mettre en place pour l'ensemble des équipes de CFA en s'inspirant de l'expérience d'accompagnement et de formation des nouveaux formateurs.

GRILLE POUR L'ANALYSE SECONDAIRE DES TRACES ÉCRITES SÉLECTIONNÉES

pour objectiver les résultats issus des discours recueillis et pour les situer dans une perspective temporelle

	Points d'intérêts et conseils donnés par les directeurs dans les trois comptes rendus d'observation de séance et dans les comptes rendus d'entretien de mi-parcours.	Points d'intérêts et conseils donnés par les adjoints pédagogiques dans les trois comptes rendus d'observation de séance et dans les comptes rendus d'entretien de mi-parcours.	Idées d'actions à mettre en place au-delà du DAFFA (évoquées par les directeurs) suite aux expériences vécues.	Témoignages des formateurs concernant l'atteinte des objectifs de formation, les modes d'accompagnement et les axes de progrès.
Exemples de traces recueillies				
Formateur 1 Electricité Languedoc-Roussillon	Observation 1 : Capacités du formateur à fixer les objectifs pédagogiques. Observation 2 : Modes d'animation des séances. Donner du sens à la séance. Observation 3 : Sens de la visite en entreprise et son exploitation formative.	Observation 1 : Capacités du formateur à analyser la situation de l'apprentissage. Observation 2 : Connaissance des principes de la démarche inductive. Observation 3 : Maîtrise des principes de l'évaluation formative.	Mettre en place des actions de formation en intra sur les évaluations formatives. Proposer aux formateurs (nouveaux et anciens) d'observer des séances dans d'autres disciplines que la leur.	Attente de départ : devenir capable de construire un chemin pédagogique basé sur deux piliers : capacités didactiques d'une part et relation éducative d'autre part. Au cours de la formation : prise de conscience concernant la nécessité d'élaborer les séquences d'apprentissage avec rigueur, en lien avec « *l'avant* » et « *l'après* ». Axe de progrès : constituer un vivier des situations réelles de chantier.
Formateur 2 Français Nord – Pas de Calais	Observation 1 : Capacité à capter l'attention des apprentis. Observation 2 : Transversalité et travail interdisciplinaire. Observation 3 : Évaluation formative des acquis de la formation des apprentis.	Observation 1 : Formulation des objectifs de séance. Observation 2 : Qualité des documents de préparation de séance. Gestion de l'hétérogénéité du groupe. Observation 3 : Niveaux de différenciation pédagogique.	Un travail à faire pour mobiliser l'équipe autour de l'évolution des méthodes pédagogiques. Accompagner les formateurs dans la gestion des contraintes, les faire revenir vers un équilibre permettant d'atténuer les stress professionnels.	Attente de départ : pas spécialement. Au cours de la formation : meilleure compréhension de l'apprenti et de ses contextes, plus de rigueur dans la préparation de la séance, compréhension du système. Axe de progrès : réguler les interactions formatives entre les apprentis, maîtriser les parcours différenciés.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Volontairement, nous n'avons pas prévu dans cette grille de colonne pour nos commentaires, car nous souhaitions y confronter uniquement la parole des acteurs identifiés, sans intervention pouvant orienter nos lectures successives de la grille ; l'expérience nous ayant enseigné qu'aucune lecture n'était identique.

3.1.5. Complémentarités des données recueillies et des méthodes d'exploration

En nous basant sur l'expérience de recherche que nous avons vécue, nous considérons que ce n'est pas chaque moyen d'investigation pris séparément (entretiens ouverts et semi-ouverts, étude des textes institutionnels, analyse des productions écrites des directeurs de CFA, des adjoints de direction chargés de la pédagogie et des formateurs concernés) qui nous a permis d'atteindre nos objectifs de recherche visés en relation avec le DAFFA, mais que c'est la combinaison de ces différents moyens qui a rendu possible la construction de notre méthode de recherche. Nous avons formalisé notre protocole de recherche sur l'apport professionnalisant du DAFFA pour les directeurs de CFA-BTP en nous inspirant aussi bien des travaux théoriques sur la méthodologie de recherche qualitative sur lesquels nous nous appuyons pour l'ensemble de nos investigations (voir chapitre 1.3. Le cadre méthodologique en évolution et la posture dans la recherche) que de nos expériences empiriques de construction-déconstruction-reconstruction des schémas d'analyse. Au final, nous sommes parvenu à résumer notre protocole de recherche relatif à l'exploration de l'apport professionnalisant du DAFFA pour les directeurs de CFA-BTP sous forme d'un modèle, présenté à la page suivante. Cette démarche nous a paru la plus pertinente pour détecter les tensions entre ce qui est ordonné, voulu et mis en œuvre dans le DAFFA du point de vue de la professionnalisation des directeurs de CFA-BTP :

- la prescription institutionnelle, en décrivant les activités ordonnées, constituait pour nous la première référence (au sens temporel) pour identifier les activités et les actions potentiellement professionnalisantes (dans leurs dimensions individuelle [développement des capacités des individus] et collective [performances des organisations et des institutions]),

- les entretiens avec les directeurs de CFA (deux séries évoquées, dont la première en deux parties), permettant d'identifier principalement ce qui était voulu par ces publics en termes de résultats du DAFFA pour les nouveaux formateurs et pour eux-mêmes,

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

tandis que les mises en œuvre étaient souvent rapportées d'une manière à notre avis relativement sommaire,

- les traces écrites des interactions des directeurs dans le DAFFA (produites par les directeurs eux-mêmes et par les nouveaux formateurs) comportaient plus d'informations précises que les entretiens sur les mises en œuvre abouties.

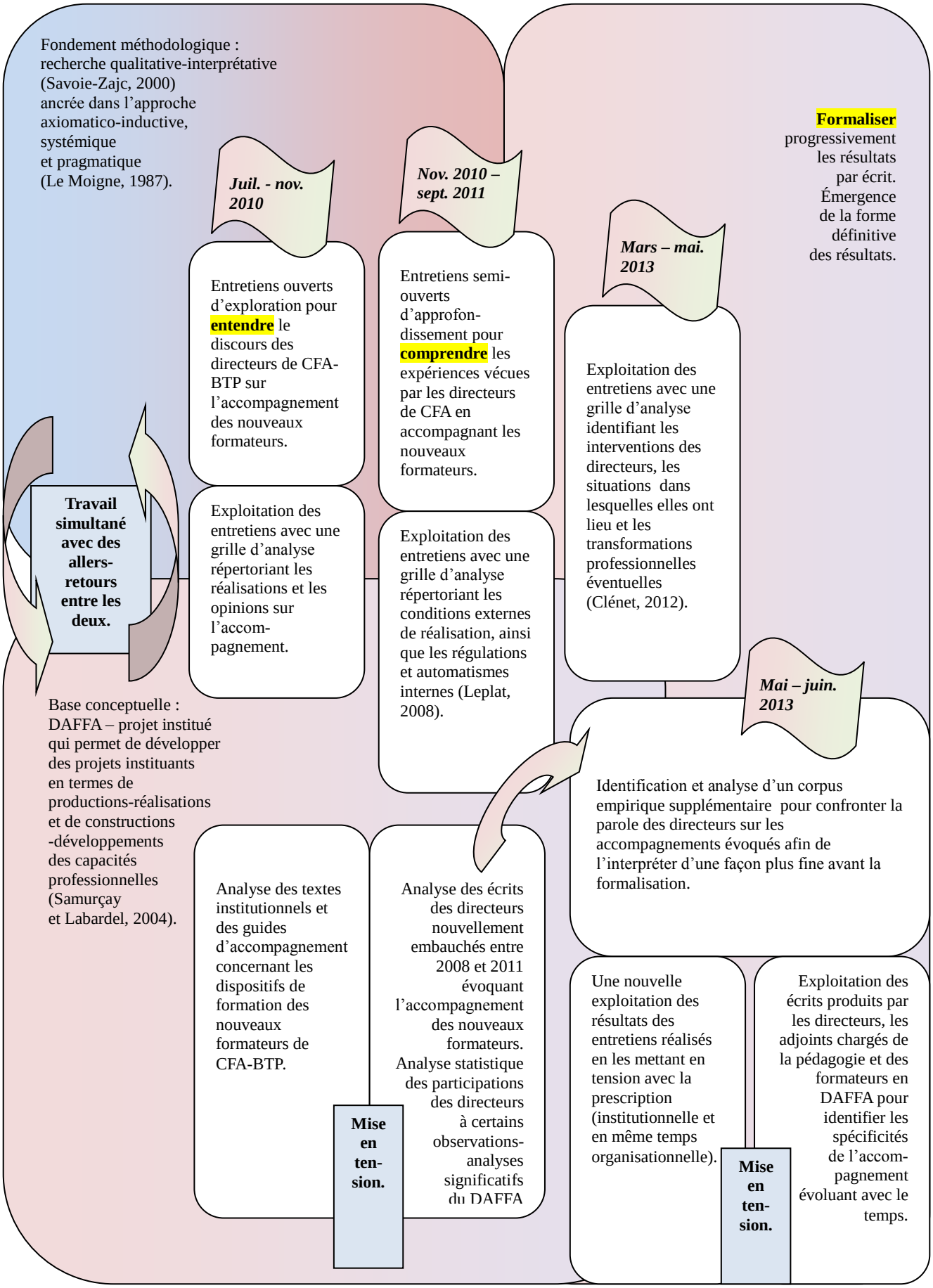
Nous tenons à souligner la complémentarité entre les trois types de sources que nous avons exploités, celle-ci s'étant avérée indispensable pour disposer d'un corpus empirique suffisamment représentatif, à savoir présentant les différents points de vue et témoignages sur les intentions et les réalisations professionnalisantes au cours du DAFFA (surtout au cours de sa première promotion, 2011-2013).

En construisant ce protocole, nous souhaitions qu'il nous aide à entendre, à comprendre et à interpréter la parole non seulement des directeurs, mais aussi des représentants institutionnels (à travers l'étude des textes sur le DAFFA et trois entretiens [transcrits] avec deux responsables de ce dispositif au CCCA-BTP), des adjoints de direction chargés de la pédagogie (à travers des comptes rendus qu'ils ont rédigés à l'issue des observations de séances d'apprentissage animées par les nouveaux formateurs) et, enfin, celle des nouveaux formateurs en tant que principaux bénéficiaires potentiels du DAFFA (à travers l'analyse des conclusions de leurs récits réflexifs sur l'apport du DAFFA où nous nous sommes surtout attaché à la recherche des traces relatives à l'accompagnement organisé et conduit par les directeurs). Nous avons découvert à cette occasion l'analyse secondaire et nous avons pu apprécier son apport à la recherche qualitative pour élargir le spectre d'analyse basé uniquement sur l'exploration des données provenant d'un seul type de source d'investigation.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Protocole de recherche relatif à l'exploration de l'apport professionnalisant du DAFFA pour les directeurs de CFA-BTP : construction et évolution



© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

3.2. Les caractéristiques des interactions-constructions potentiellement professionnalisantes pour les directeurs de CFA-BTP à travers l'accompagnement-formation des nouveaux formateurs

Les dispositifs d'accompagnement et de formation des nouveaux personnels, y compris les nouveaux formateurs, sont construits dans le système de CFA - piloté par le CCCA-BTP sous mandat des partenaires sociaux du secteur - autour des deux dimensions :

- accueil dans un système de formation professionnelle par apprentissage à trois niveaux (macro-national, méso-régional et micro-CFA) pour favoriser la compréhension du milieu professionnel et susciter l'adhésion à ce milieu (dimension d'appartenance),

- communication des savoirs et exploitation des expériences vécues pour faciliter l'adaptation à l'emploi, à travers l'accompagnement et la formation des nouveaux collaborateurs (dimension capacitaire).

Dans chacun des dispositifs d'accueil et d'intégration des nouveaux collaborateurs, le directeur est positionné par l'institution en tant qu'acteur principal de leur accompagnement professionnel, mais c'est concernant le DAFFA que cette prescription est la plus précise. En effet, le guide opérationnel pour la mise en place du DAFFA dans les CFA, nommé *Guide d'accompagnement du DAFFA* (édité par la direction de la formation du CCCA-BTP en 2011, actualisé en 2012 et en 2013) positionne le directeur en tant que principal initiateur des processus de développement des capacités professionnelles des nouveaux formateurs qui ont lieu aussi bien au CFA qu'ailleurs (en regroupements régionaux et nationaux).

3.2.1. Rôle du directeur de CFA-BTP et les capacités mobilisées dans le dispositif d'accompagnement et de formation des nouveaux formateurs précédant le DAFFA

Pour mieux comprendre le directeur de CFA-BTP-sujet dans le DAFFA et sa professionnalisation à travers ce dispositif, il nous a paru utile de commencer par analyser son rôle dans celui qui précédait directement le DAFFA, à savoir la FFA (abréviation du terme « formation des formateurs en alternance »), avec trois regroupements de formation d'une semaine organisés et animés directement par l'institution (représentés par les conseillers en

© 2014 Tous droits réservés.

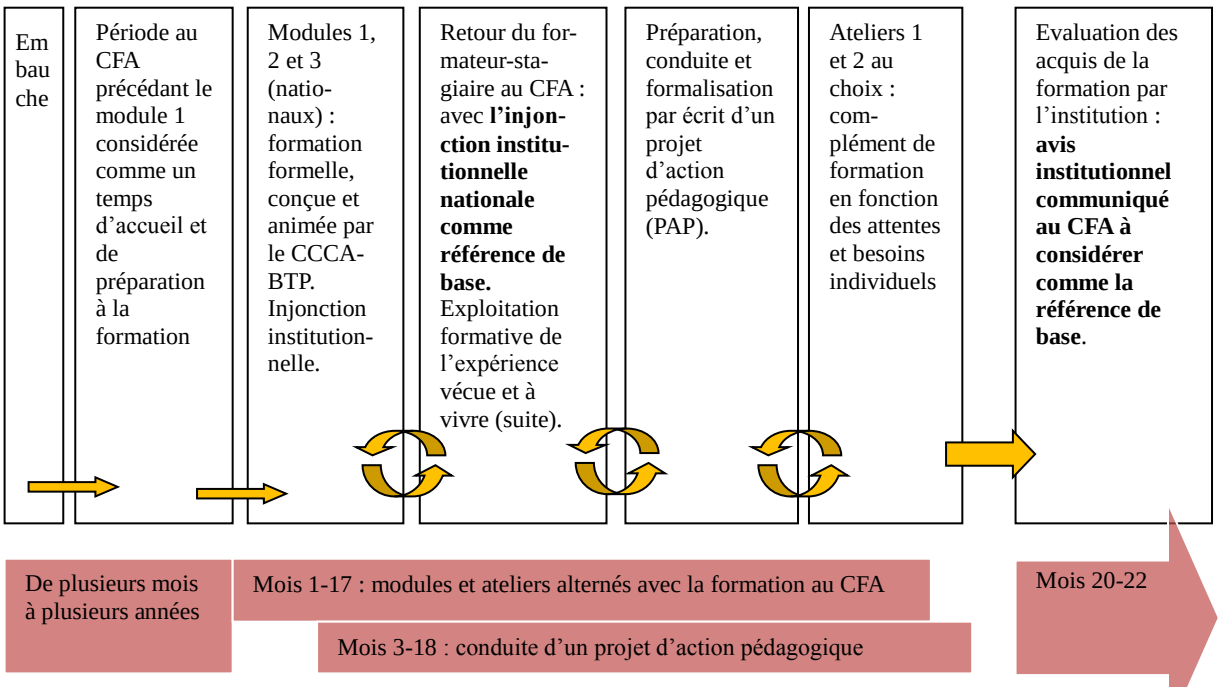
doc.univ-lille1.fr

formation faisant partie de la direction de la formation du CCCA-BTP) ou par des intervenants choisis, légitimés et formés par celle-ci (directeurs, adjoints de direction chargés de la pédagogie ou formateurs expérimentés), plus deux ateliers au choix pour chaque stagiaire, également mis en place par le CCCA-BTP.

- **Organisation du dispositif précédent et rôle prescrit du directeur de CFA**

Au total, le CCCA-BTP prévoyait une formation de 140 heures en regroupements, plus le temps de formation au CFA que l'institution évaluait à 100 heures, en moyenne, par nouveau formateur. En outre, la FFA prévoyait une préparation du nouveau formateur à l'entrée en formation, une prise en compte de l'expérience professionnelle vécue par l'apprenti en entreprise nécessaire à la construction des stratégies de formation alternée par chaque nouveau formateur, la conduite d'un projet d'action pédagogique (PAP) et une validation finale des acquis de la formation. Cette validation portait sur deux épreuves : animation d'une séance d'apprentissage en situation de face-à-face pédagogique avec des apprentis du CFA du formateur-stagiaire, d'une part, et soutenance d'un rapport d'action pédagogique, ayant été menée au CFA, devant un jury institutionnel de validation des acquis de la formation, d'autre part. Notons que le directeur du CFA ne faisait pas partie de ce jury de validation.

Présentation synoptique de la FFA sur 22 mois



Source : Direction de la formation, CCCA-BTP, 2010

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Le prescripteur national préconisait la désignation d'un tuteur (directeur ou son représentant nommément désigné), en charge d'accompagner le nouveau formateur au CFA, en plus d'un conseiller en formation du CCCA-BTP (ou chargé de mission désigné par cette institution) censé suivre la progression du nouveau formateur à titre institutionnel. Le directeur pouvait déléguer à l'adjoint de direction chargé de la pédagogie le tutorat-accompagnement opérationnel, mais il devait néanmoins assurer les tâches suivantes (cf. brochure *Formation de formateurs en alternance pour les formateurs nouvellement recrutés, promotion 2010-2012,* CCCA-BTP, 2010) :

- l'organisation globale de l'accompagnement du nouveau formateur dans les travaux préparatoires à l'entrée en formation, y compris l'organisation des visites en entreprise comme base permettant au nouveau formateur de construire sa stratégie de formation alternée,

- le suivi régulier de l'avancement de la formation, en s'informant sur la progression du nouveau formateur dans l'assimilation des principes, méthodes et moyens pédagogiques propres à la formation en alternance adaptée au contexte du BTP, se manifestant notamment à travers la qualité des séquences et séances pédagogiques (des observations de « quelques » séances par le directeur ont été préconisées),

- l'organisation de la mise en place, de la réalisation et de l'évaluation d'une action pédagogique à conduire par le nouveau formateur et à formaliser sous forme d'un rapport à soutenir en fin de parcours de formation devant un jury défini par le CCCA-BTP comme « *institutionnel* ».

En revanche, le directeur pouvait déléguer :

- l'accompagnement opérationnel du nouveau formateur avant son entrée en formation, comportant des explications concernant la nature, les missions et le fonctionnement d'un CFA-BTP, en lien avec le fonctionnement du réseau national de ces CFA et les missions du CCCA-BTP, ainsi que sa participation à des séquences d'enseignement général et professionnel au CFA, animées par des formateurs expérimentés,

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

- l'intégration du nouveau formateur dans les projets et autres productions pédagogiques pour lui permettre de faire progressivement partie de la communauté éducative et de s'habituer au fur et à mesure à des démarches interdisciplinaires incluant la différenciation pédagogique et la démarche inductive,

- l'observation et l'analyse des séquences d'apprentissage (au moins une par mois, mais la prescription institutionnelle de donnait pas plus de précisions à ce sujet, contrairement à ce qui concernera plus tard le DAFFA),

- la mise à disposition du nouveau formateur des documents et des ressources pédagogiques en lien avec sa fonction et sa mission (les documents produits par la direction de la formation du CCCA-BTP y sont notamment listés).

En analysant ce qui précède, nous constatons que la prescription, de part son contenu relativement général au sujet du rôle du directeur dans la FFA, laissait beaucoup d'initiative à ce dernier pour organiser l'accueil et l'accompagnement au CFA. En même temps, l'institution dans son rôle d'organisme de formation ne s'appuyait pas sur l'équipe de direction (y compris sur le directeur) pour l'animation pédagogique du dispositif FFA (tel que présenté sous forme du schéma plus haut).

- **Aperçu des interactions professionnalisantes produites par les directeurs de CFA à l'occasion du dispositif précédent**

Pour avoir quelques repères plus précis sur la perception de la FFA par les directeurs de CFA et sur les accompagnements des nouveaux formateurs qui ont été mis en place à cette occasion, nous avons analysé les traces des entretiens réalisés entre juillet 2010 et septembre 2011 relatives à ce dispositif. Sur 22 entretiens réalisés avec les directeurs de CFA sur cette période, c'est dans 7 d'entre eux que nous avons trouvé des discours explicites concernant l'accompagnement et la formation des nouveaux formateurs.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

	Réalisations en termes d'accompagnement de nouveaux formateurs (discours des directeurs extraits de la grille d'analyse des entretiens réalisés entre juillet 2010 et septembre 2011, transcrits et mis en forme)	**Nos observations et interprétations**
2010 07 22 Dir. 1, 45 ans, 22 ans dans le réseau, dont 10 ans en tant qu'adjoint pédagogique et 4 ans en tant que directeur, licence sciences de l'éducation.	En amont de la FFA : travail sur l'identification de la compétence initiale du nouveau formateur et sur son évolution au CFA à travers des observations des séquences d'apprentissage et des entretiens (avec le directeur au départ, avec l'adjoint pédagogique ensuite). Pendant la première année de la FFA Trois profils-niveaux d'accompagnement : • tutorat hiérarchique assuré par le directeur pour superviser la globalité du processus, • tutorat appelé « *opérationnel* » par le directeur et assuré par l'adjoint pédagogique, chargé d'observer au moins trois séances d'apprentissage sur l'année scolaire, de donner des conseils aux nouveaux formateurs suite à ces observations, de détecter des tensions et des difficultés au cours de la formation et d'en avertir le directeur, • pour permettre au nouveau formateur de sortir de la relation tutorale-hiérarchique, il y a aussi un accompagnement par un formateur-pair (une personne de référence pour consulter et comparer des pratiques pédagogiques à mettre en œuvre, faciliter des contacts avec les entreprises, gérer au quotidien des situations avec les apprentis). La période se termine par une validation intermédiaire (observation de séquence d'apprentissage par le directeur où celui-ci « se mouille » davantage dans le processus d'évaluation du formateur-stagiaire, une espèce de contrôle en cours de formation. Deuxième année : période dit de « maturation », où le directeur s'intéresse au réinvestissement des acquis de la formation au cours de la première année.	Il ressort de cet exemple que l'accompagnement dans la FFA est un processus à construire par le directeur si lui-même est suffisamment motivé pour cela, mais l'institution n'exige pas un tel investissement. Ici, le directeur nous fait savoir indirectement que la FFA constitue pour lui un projet à la fois de formation et de gestion des ressources humaines. Mais l'absence, dans le discours, des références aux contenus pédagogiques vient du fait que ce directeur les considère comme un domaine qui dépend du CCCA-BTP et qu'il peut *« éventuellement adapter, mais pas modifier »*. Le directeur a attiré notre attention au cours de l'entretien sur le fait que dans son rôle de tuteur hiérarchique la tâche la plus difficile était de « *faire ressentir la FFA comme une réponse à leur propre besoin et non comme une obligation institutionnelle. Cela passe par une médiation, une conviction, une démonstration par des exemples concrets, une création des espaces d'échanges avec le formateur où on ne peut pas être que dans la relation hiérarchique* ». C'est, entre autres, pour mieux gérer le passage de la dimension institutionnelle à la dimension utilitaire de la FFA (et en faire un porteur de sens compris par le nouveau formateur) que le directeur a instauré le tutorat-accompagnement à trois profils-niveaux. Notons enfin que le directeur n'évoque pas ici le CCCA-BTP en tant que partenaire de l'accompagnement mis en place au CFA, ce qui nous laisse penser qu'il ressent des ruptures dans ce dispositif : d'une part la relation d'apprentissage formateur-CCCA-BTP et d'autre part la relation d'accompagnement CFA-formateur.
2010 11 10 Dir. 2, 38 ans, 5 ans en tant que directeur, maîtrise métiers de la formation.	Le directeur fait en sorte que chacun puisse occuper pleinement sa place et qu'il ait le sentiment de contribuer à un effort collectif. La formation des formateurs en alternance nouvellement embauchés (FFA) est dans cette mouvance (le travail du directeur sur l'état d'esprit du formateur et sur l'organisation de sa progression pédagogique). La pédagogie est pour ce directeur uniquement une partie des capacités professionnelles des formateurs.	Nous ne trouvons pas dans ce discours des références directes à la FFA. En revanche, nous y trouvons un discours sur le travail collectif et l'idée identifiée aussi dans le discours précédent que le dispositif d'intégration ne peut pas être limité à la communication des savoirs ou à l'exploitation formative ses situations et actions professionnelles, mais doit également « *contribuer à ce que le nouveau formateur trouve sa place au sein d'un collectif de production singulier que sont les équipes de CFA-BTP* ». Notons, toutefois, que nous restons principalement dans le discours et que des exemples pragmatiques de réalisations en termes d'accompagnement n'ont pas été rapportés.
2011 01 14 Dir. 3, 43 ans 12 ans dans le réseau (formateur, adjoint pédagogique, directeur), architecte DPLG.	Le directeur accompagne et guide ses collaborateurs, et en premier lieu ses collaborateurs les plus proches, souvent longuement, pendant plusieurs mois, pour les accrocher à leur fonction, parfois les raccrocher à leur fonction. Les nouveaux formateurs bénéficient d'un suivi formatif particulier assuré par l'adjoint de direction chargé de la pédagogie qui suit les orientations fournies par les prescripteurs (CCCA-BTP et conseil régional, car il s'agit d'une formation co-pilotée par les deux institution [cas unique au niveau national]). Les fonctions tutorales et	Au cours de l'entretien, en parlant « *d'accrocher et de raccrocher les formateurs à leurs fonction avec la FFA* » le directeur en question nous a fait savoir que ce dispositif « *se gérait comme un projet à la fois de gestion des compétences et de gestion des ressources humaines qui doit mettre le formateur face à ses responsabilités de réussite et d'échec* ». Pour ce directeur, la FFA *« constitue une occasion aussi bien pour le directeur que pour l'adjoint d'exprimer sa capacité d'attirer l'équipe vers des projets et de les construire avec l'équipe* ». Mais, en même temps, ce

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

	d'accompagnement sont bien définies entre lui et l'adjoint pédagogique, ce qui constitue selon lui une garantie d'un bon fonctionnement : « *je supervise, je participe à l'animation des séances d'apprentissage des formateurs pouvant être jugées comme difficiles, je conduis des entretiens d'évaluation des acquis partiels et finaux, mais je laisse l'organisation de l'accompagnement du quotidien à l'adjoint pédagogique* ».	directeur insiste à plusieurs reprises dans son discours sur le rôle des prescripteurs institutionnels dans la conception des objectifs et des contenus, l'instauration des modes d'animation et l'évaluation des effets du dispositif sur les nouveaux formateurs. Nous détectons ainsi une tension entre le vouloir du directeur de s'appuyer sur ce dispositif pour travailler sur sa propre posture de manageur de projets concernant le développement professionnel de son équipe et ce qu'il considère comme le devoir respecter les orientations et les contenus de formation communiqués par les prescripteurs.
2011 01 21 Dir. 4, 52 ans, 3 ans dans le réseau en tant que directeur, avant responsable pédagogique secteur métallurgie. Ingénieur.	En pensant l'accompagnement des nouveaux formateurs, le directeur doit articuler son travail avec celui de l'adjoint pédagogique, qui va être la charnière. Il a aussi des idées et il faut confronter ses idées avec lui. Le patron des formateurs au quotidien, c'est l'adjoint, rien que de part la gestion des emplois du temps (le contact avec le formateur, c'est lui). Le directeur, en revanche, monte et conduit les projets, en veillant bien à la bonne gestion du temps qu'il est en mesure de consacrer à chacun d'entre eux. La FFA est une action à impulser chaque fois quand il y a un nouveau formateur. C'est également une obligation que l'adjoint met en place. Le directeur s'y intéresse, mais ne peut pas s'y investir en termes d'accompagnement opérationnel et de suivi. Le sens du mot « manageur » : il donne la grande ligne, il va être capable de mener tous les projets qu'il impulse à leur objectif et il va mettre en place tous les moyens nécessaires pour y arriver. Dans ce sens, quand j'accompagne les nouveaux formateurs, je suis « manageur » de leur formation, mais je ne tiens pas à être un opérateur direct : c'est le rôle de l'adjoint. Sinon, c'est la confusion.	Il ressort de ce discours que le « *management de la FFA* » consiste pour ce directeur en une bonne supervision de l'ensemble de ce qu'il considère davantage comme une « action », obligatoire et pilotée par l'extérieur (le CCCA-BTP), même s'il ne faut pas « *tomber dans le piège d'une simple obligation administrative ou d'un objectif en soi* » comme nous le faisait remarquer ce directeur au cours de notre entretien. Dans ce témoignage, nous sommes davantage dans la présentation générale des idées sur l'accompagnement des formateurs que dans les réalisations concrètes qui ne viennent pas spontanément. Le directeur a toutefois fait remarquer que plus de temps lui permettrait de s'investir davantage dans le suivi de la FFA en tant que « *suivi de la personne dans son ensemble, pas uniquement de ses progrès au cours de ce dispositif* ». Ce directeur nous a en effet fait savoir que la FFA constituait pour lui une opportunité de « réinterroger son rapport avec sa propre autorité », en constatant que « *la performance de l'établissement, à laquelle la FFA contribue, ne s'acquiert pas par l'autorité, mais par la notoriété du directeur qui doit être également pédagogique* ». Nous détectons donc ici une tension entre ce que ce directeur considère comme le respect du rôle de l'adjoint pédagogique et le sentiment que les capacités pédagogiques constituent un enjeu pour lui-même en termes de renforcement de sa notoriété. Il refuse, selon nous, uniquement le rôle de celui qui, selon ses propres paroles, « impulse auprès des nouveaux formateurs l'envie de se mettre au service d'un projet (individuel ou collectif) » et il souhaiterait « *s'investir davantage dans le pilotage pédagogique du dispositif en question pour renforcer sa notoriété* ». En interprétant ce discours, nous nous rendons compte que ce directeur serait à la recherche d'un mode opératoire qui lui permettrait d'accéder auxdites capacités pédagogiques nouvelles.
2011 03 01 Dir. 5, directeur depuis 4 ans, avant adjoint pédagogique, 56 ans, formation technique.	Ce qui plaît dans la FFA, comme dans la fonction de directeur en général, c'est tout ce qui ne relève pas de la routine, tout ce qui est inattendu : être capable de répondre à une sollicitation, résoudre un problème, répondre aux attentes du nouveau formateur, de l'adjoint pédagogique, voire des partenaires extérieurs. Aussi savoir expliquer, guider, conseiller au niveau pédagogique et humain. Néanmoins, c'est l'adjoint pédagogique qui doit s'y investir et le directeur doit déléguer.	Dans ce discours, le directeur se positionne clairement dans la FFA en tant que coordinateur qui délègue à l'adjoint l'accompagnement opérationnel de ce dispositif au CFA. Les capacités qu'il y active sont celles de coordination, de faire des rapprochements et de tisser des liens entre situations et entre partenaires-parties prenantes de la FFA.
2011 03 15 Dir. 6, 52 ans, directeur depuis 12 ans, avant	Dans la FFA « *je n'ai pas totalement réussi à encourager le travail d'autoréflexion du nouveau formateur (suite à des réunions avec des collègues, séminaires qui éveillent quelque chose, exploitation réflexive des contacts avec des jeunes)* ». Le CCCA-	Ce directeur, en abordant la FFA dans notre entretien, fait part de son insatisfaction de ne pas avoir impulsé un travail plus personnel du nouveau formateur, afin de le mettre davantage dans l'attitude d'apprendre par lui-même (autoformation et autoréflexion qui y

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

adjoint pédagogique, formation littéraire.	BTP a fourni une formation *clé en main* et cela arrange beaucoup de personnes, mais cela également peut déresponsabiliser.	est associée) que de consommer la formation (perception de la formation « *fournie* » par le CCCA-BTP, d'après le terme de ce directeur).
2011 03 15 Dir. 7, 48 ans, directeur depuis 4 ans.	Ce que je fais dans la FFA ? Attends, je vais appeler l'adjoint pédagogique …	Le directeur nous signale que c'est l'adjoint pédagogique qui est le principal responsable de la mise en place et de l'animation de la FFA dans l'établissement. En développant le discours par la suite, il admet qu'il doit faire des choix en fonction des priorités actuelles (baisse du nombre d'apprentis) et futures (mise en place de nouveaux produits de formation), de ses disponibilités, ainsi qu'en fonction des attributions de l'adjoint qui ne doit pas se sentir « *dépossédé* » de ses prérogatives pédagogiques (la FFA en est une pour ce directeur) au profit du directeur.

Remarquons d'abord qu'en consultant sommairement les profils professionnels des directeurs de CFA cités ci-dessus (colonne de gauche), nous n'avons pas constaté de corrélation suffisamment prononcée pour la considérer comme significative entre leur formation initiale et l'intérêt qu'ils portaient à l'accompagnement des parcours FFA dans leurs CFA. Nous sommes seulement tenté de mentionner que ceux qui ont un parcours de formation universitaire axé sur l'ingénierie de la formation, ou éventuellement la formation littéraire, se prononcent en termes plus précis sur les modalités d'accompagnement correspondant aux attentes éventuelles des nouveaux formateurs. Nous avons, en revanche, détecté (malgré une relative faiblesse de notre échantillon à ce stade de la recherche) une corrélation entre les parcours professionnels antérieurs des directeurs et les réalisations concrètes en termes d'accompagnement : en effet, ceux des directeurs qui étaient antérieurement adjoints de direction chargés de la pédagogie cherchaient plutôt (là où un tel adjoint existe), à s'éloigner de l'accompagnement opérationnel de la FFA. Nous en déduisons que ces directeurs considèrent cet accompagnement comme une tâche qui appartiendrait à l'adjoint, en contribuant à son identité professionnelle et que celle du directeur se construirait ailleurs qu'en accompagnant au quotidien les nouveaux formateurs en FFA.

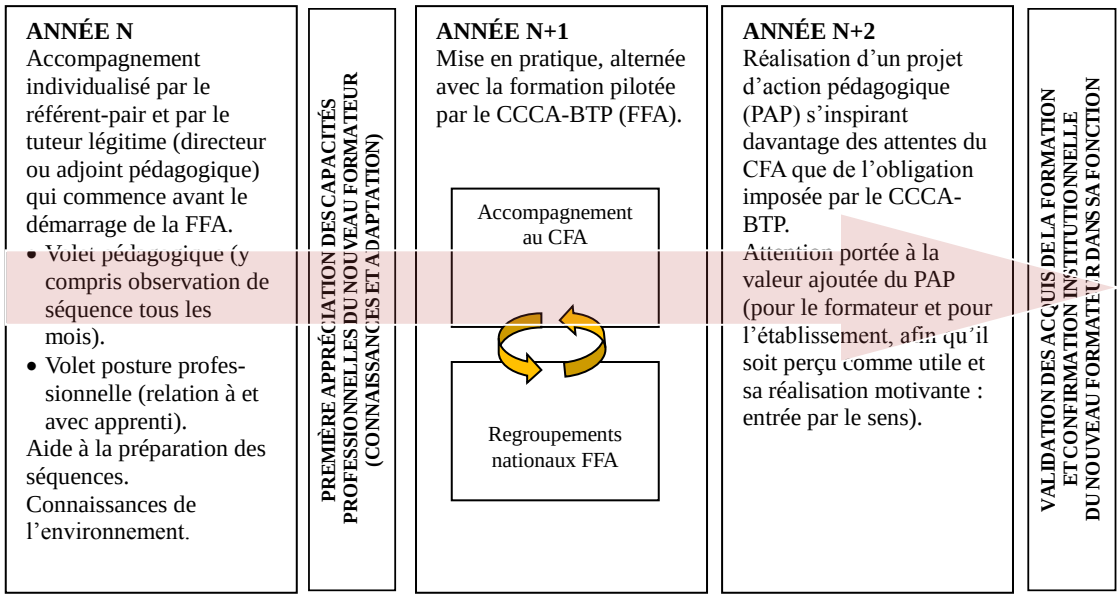
Les directeurs interviewés au cours de notre recherche ont confirmé qu'ils ne percevaient pas la FFA comme un dispositif qui les impliquait pédagogiquement d'une façon directe, au-delà de quelques points tels que l'aide au choix du projet d'action pédagogique (PAP) ou des interventions ponctuelles en cas de situation conflictuelle ou difficile entre le nouveau formateur et l'adjoint de direction chargé de la pédagogie devant le suivre dans le cadre de cette formation. La FFA avait été perçue majoritairement avant tout comme une relation pédagogique directe entre le CCCA-BTP et le nouveau formateur, même si nous avons également trouvé des pratiques d'accompagnement qui ne confirment pas totalement cette

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

affirmation, comme le cas que nous présentons ci-dessous. Précisons toutefois qu'il s'agit pour nous de présenter un exemple et pas un modèle à suivre sans penser au contexte spécifique de chaque CFA.

Exemple d'un processus d'accompagnement et de formation des nouveaux formateurs (mis en œuvre au CFA-BTP de Blois depuis 2009)



Le directeur du CFA en question (ex adjoint pédagogique) déclare au cours de notre entretien qu'il réussit ainsi à passer d'un modèle instrumentaliste de la FFA (version proposée par le CCCA-BTP) à un modèle fonctionnaliste, axé sur le sens de la démarche pour le formateur lui-même dont l'objectif serait à la fois « *capacitaire* » (acquisition des capacités professionnelles indispensables à l'exercice de sa fonction de formateur de CFA-BTP) et « *identitaire* » (développement d'un sentiment d'appartenance et d'identification à un groupe professionnel, celui des formateurs de CFA-BTP, ayant ses caractéristiques propres et distinctes des autres groupes professionnels[20]). Le modèle d'accompagnement que ce directeur déclare avoir mis en œuvre dans son CFA inclut la FFA, mais il constitue en même temps une entité plus large, où l'accueil et la formation du nouveau formateur se font sur 36 mois environ à la place de 22 mois prévus par le CCCA-BTP (notons que cette période a été ramenée à 18 mois avec le DAFFA).

Au fur et à mesure de l'entretien, le directeur abandonne l'expression « *le CCCA-BTP a mis en place* » pour utiliser de plus en plus souvent les expressions « *j'ai mis en place* », « *je pilote* » et « *je corrige si nécessaire* », en démontrant ainsi que l'appropriation du dispositif passe (comme le verrons également dans d'autres entretiens) par ses capacités d'initiative et d'innovation dans l'assimilation de la prescription. Ce directeur s'est donné, à travers le système d'accompagnement mis en place, un statut clair dans la FFA, celui d'un accompagnateur actif, mais qui intervient en tant que co-acteur du mode d'accompagnement, tuteur hiérarchique, superviseur général et médiateur des situations d'apprentissage (« *j'accueille le nouveau formateur au cours d'un entretien aussitôt après son embauche, je lui explique et je définis avec lui, ainsi qu'avec l'adjoint pédagogique le parcours*

[20] Parmi ces caractéristiques propres, les directeurs interrogés citaient le plus souvent l'appartenance à un réseau national de CFA-BTP structuré et ayant une histoire de plus de 70 ans qui a donné une visibilité reconnue dans le paysage français de la formation professionnelle, une mutualisation nationale des ressources collectées par la branche professionnelle qui permet aux CFA concernés de bénéficier d'une certaine homogénéité des moyens disponibles, l'existence des stratégies pédagogiques communes propres à l'apprentissage du BTP et, enfin, l'accord collectif national qui détermine les conditions de travail et de rémunération communes à tous les CFA du réseau piloté par le CCCA-BTP sous mandat des partenaires sociaux du secteur.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

> *d'intégration par la formation, je lui donne les critères d'évaluation de ses futurs résultats et je le renseigne sur ses obligations et responsabilités dans ce parcours ; ensuite, j'interviens à des moments cruciaux du dispositif : observations et analyses de deux trois séances d'apprentissage, de préférence avec l'adjoint, choix et suivi du projet d'action pédagogique, lecture des documents à transmettre au CCCA-BTP, interventions pour arbitrer au niveau pédagogique et organisationnel si nécessaire, en appui à l'adjoint pédagogique* »).
>
> Il ressort de ce discours que le directeur en question ne perçoit pas et ne construit pas son rôle dans l'accompagnement des nouveaux formateurs uniquement en tant qu'exécutant de la prescription, mais comme son interprète qui essaie de l'adapter au contexte et aux objectifs du CFA. Par exemple, ce directeur, en mettant en place une année d'observation et d'accompagnement en amont de la FFA (année N dans le schéma ci-dessus), a imaginé également d'autres modes de communication des savoirs avec le nouveau formateur que ceux prévus par l'institution, en organisant, à partir des observations des séances, des restitutions des résultats ou des analyses en auto-formation, souvent en s'appuyant sur des bases documentaires du CCCA-BTP, ou encore des observation-imitation des séances d'apprentissage animées par des formateurs expérimentés). Le nouveau formateur arrivait ainsi au premier module FFA avec une première référence pédagogique acquise au CFA, ce que lui permettait – selon le directeur interviewé - d'entrer plus vite dans une logique dialogique avec les principes, méthodes et outils pédagogiques préconisées et transmises par l'institution. Ainsi, le nouveau formateur arrivait donc au premier regroupement national FFA non seulement pour apprendre, mais aussi pour confronter et mettre en questionnement ce qu'il savait déjà.

Le témoignage ci-dessus illustre selon nous une certaine dynamique pédagogique permettant de « *professionnaliser* » (nous employons le terme utilisé par le directeur interviewé) non seulement le nouveau formateur, mais également le formateur-pair, voire l'adjoint pédagogique amené à agir hors cadre institutionnel. Cette expérience nous paraît aussi bien individuelle que collective, dans la mesure où les interventions auprès du nouveau formateur - pour lui fournir des références de base en termes de pédagogie de l'alternance adaptée à l'apprentissage du BTP, ainsi que des connaissances minimales de l'environnement professionnel dans lequel il exerce sa mission - exigeaient la création d'une démarche formative coordonnée et structurée, avec plusieurs acteurs impliquées (directeur, adjoint pédagogique, formateur-pair, responsable de centre de ressources et d'autoformation, voire indirectement entreprises formatrices). Nous découvrirons par la suite que plusieurs caractéristiques de cette démarche seront retrouvées dans les orientations formulées par l'institution pour le DAFFA, successeur de la FFA.

- **Apport professionnalisant du dispositif précédant dans les perceptions des directeurs de CFA-BTP**

Pour disposer d'un échantillon (restreint, mais fiable) d'avis des directeurs sur la FFA, afin de le confronter ensuite aux évolutions introduites par l'instauration du DAFFA, nous avons procédé à une nouvelle lecture des traces de nos premiers entretiens pour consigner, dans le tableau qui suit, leurs opinions sur ce dispositif. Nous avons pu constater que la plupart des

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

directeurs interviewés entre juillet 2010 et septembre 2011 considéraient la FFA comme un dispositif descendant, ne prenant pas en compte d'une façon suffisamment structurée la relation pédagogique impulsée au CFA par la direction. Dans les perceptions que nous avons analysées, la FFA reposait sur l'application en situation de travail des principes, des méthodes et des outils pédagogiques et didactiques communiqués en modules nationaux par l'institution et en même temps organisme de formation.

Ce double rôle du CCCA-BTP dans la FFA, souvent présenté aux nouveaux formateurs par les directeurs (voire par les intervenants du CCCA-BTP) comme décisionnel exclusif et pas du tout dialogique[21], ce qui donnait un caractère spécifique au message pédagogique communiqué par bon nombre de directeurs et adjoints pédagogiques aux nouveaux formateurs : pas une injonction formative susceptible d'être mise en questionnement, mais plutôt un impératif à appliquer. Ainsi, les principes et méthodes pédagogiques préconisées par le CCCA-BTP tels que démarche inductive, paramètres pour la construction des stratégies de formation alternée ou encore principes de construction des séquences professionnelles[22] communiqués lors des modules de formation FFA n'ont pas toujours été considérées par les équipes de direction comme des bases de départ pour des mises en application plus individualisées dans les CFA, car jugés parfois difficilement applicables à tous les contextes locaux et aux choix pédagogiques et organisationnels spécifiques.

---

[21] Idée que nous avançons en nous appuyant sur des échanges avec les nouveaux formateurs lors des séances d'évaluation de la FFA que nous conduisions en qualité du responsable institutionnel du dispositif de développement professionnel des personnels de CFA-BTP.

[22] *Démarche inductive préconisée par le CCCA-BTP* : à partir de l'observation de faits ou de cas particuliers analysés ou comparés, formuler une *loi* qui relie les éléments observés entre eux. Cette *loi* sera soit vérifiée dans le cadre d'un protocole expérimental, soit validée dans le cadre d'une démarche déductive (amener l'apprenant à la reformulation dont l'objectif est de vérifier que la *lo*i fonctionne ; établir un principe de généralisation). Autres démarches pédagogiques d'apprentissage dont il est question dans les dispositifs de formation des nouveaux formateurs de CFA-BTP (FFA et DAFFA) : expérimentale, expositive et imitative.

Stratégie de formation alternée conceptualisée par le CCCA-BTP : à partir de trois sources d'information qui sont les référentiels des diplômes, l'observation des situations professionnelles en entreprise et l'expertise professionnelle du formateur, établir des liens, des contenus de formation et des chronologies permettant à l'apprenti d'accéder aux capacités professionnelles prévues dans le référentiel du diplôme qu'il vise. Cette démarche devrait également permettre d'organiser le suivi individuel de l'apprenti.

Séquence professionnelle promue par le CCCA-BTP : en cohérence avec les principes de la démarche inductive, elle puise sa source dans la situation professionnelle – le fait de l'entreprise (définie par le CCCA-BTP en tant que contexte concret où les hommes réalisent une production matérielle ou immatérielle) et dans la situation de travail – le fait de l'individu (définie par le CCCA-BTP en tant qu'ensemble des activités effectuées par l'individu pour réaliser la production matérielle ou immatérielle attendue, à considérer comme une source d'expérience professionnelle). Elle est construite par le formateur de CFA (par conséquent, elle constitue une forme de situation d'apprentissage).

Source : CCCA-BTP, documents internes produits par la direction de la formation dans le cadre de l'expression des orientations pédagogiques pour le réseau de CFA-BTP, 2011-2013 (résumé fait par nos soins).

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

	Le discours critique des directeurs axé sur les points à améliorer dans la FFA, y compris le rôle du directeur de CFA-BTP (extraits de la grille d'analyse de la 1e partie de la 1e série d'entretiens, transcrits et mis en forme)	**Nos commentaires en tant que chercheur**
2010 07 22 Dir.1	*« Le volet qui n'est pas suffisamment développé aujourd'hui dans la FFA : appropriation des publics d'apprentis / connaissance des publics d'apprentis. Il manque un lien avec un projet pédagogique global. La formation est trop instrumentalisée, même si son utilité, voire sa nécessité ne sont pas mises en cause. En revanche, une meilleure compréhension systémique de l'environnement professionnel immédiat est à développer dans la formation. Le projet d'action pédagogique (PAP, démarche réflexive avant tout, devant déboucher sur une production applicable au contexte du CFA), ne doit pas être ressenti par les nouveaux formateurs comme une obligation institutionnelle (même si cette dimension reste toujours forte), mais comme une réponse à son propre besoin, avant de parler du besoin du CFA. Le rôle du directeur devra être essentiel pour impulser cet état d'esprit chez le formateur. Le rôle du CCCA-BTP ne devrait pas être la production d'outils pour instrumentaliser (sans pour autant nier l'importance de ce volet), mais pour susciter la réflexion pédagogique autonome du formateur, impossible si le directeur ne participe pas au processus. Par ailleurs, la FFA devrait devenir une étape dans un processus de développement professionnel, en regardant l'avant et l'après. Ainsi, la FFA deviendrait une forme de préparation à un parcours, à savoir à un processus de qualification ayant du sens pour le formateur d'abord. On oublie que le formateur doit être prêt pour la formation, à savoir, avant tout, il doit avoir envie de s'y lancer. On peut également le préparer à la formation, en l'accompagnant en amont. »*	Il ressort de ce discours que la FFA ne peut pas être considérée comme une simple préparation pédagogique au métier de formateur de CFA exerçant dans le contexte BTP : c'est un volet important, mais pas unique. Le formateur, selon ce directeur, doit se construire en se positionnant par rapport aux préceptes pédagogiques et didactiques, mais aussi en comprenant son environnement et ses contextes professionnels, en adhérant à un travail collectif et en entreprenant des projets à partager. Le directeur laisse entendre que le CCCA-BTP ne l'accompagnerait pas suffisamment dans une démarche qui lui permettrait de fonctionner moins sur le ressenti empirique (que certains appelleraient « *flair* ») et améliorerait ses capacités à mettre en place des stratégies d'accompagnement plus ou moins formalisées et installées dans la durée. Par ailleurs, le directeur fait remarquer que la FFA ne doit pas seulement donner des instruments au nouveau formateur, mais également une stratégie pour activer son libre arbitre en matière des projets de développement de ses capacités professionnelles qui dépasseront la période du temps réservé à la FFA. En outre, le directeur souligne que le caractère institutionnel et obligatoire de la FFA fait quelque peu oublier la nécessité de travailler sur la motivation des formateurs pour ce parcours de formation (tâche qui incomberait en premier lieu au directeur, mais aussi à l'institution qui ne prévoit aujourd'hui aucune démarche pour mieux reconnaître l'effort du formateur qui réussit, au-delà de l'avis institutionnel « favorable » sa confirmation dans la fonction.
2011 01 14 Dir. 3	*« La FFA est trop déconnectée des autres projets au CFA. Le PAP est trop administratif, fait surtout pour être évalué, pas assez pour améliorer le fonctionnement pédagogique du CFA. Par ailleurs, ce dispositif reste institutionnel et le directeur n'y voit pas une occasion d'évaluer ses collaborateurs non seulement par rapport à ce qu'ils sont aujourd'hui, mais également par rapport à ce qu'ils sont capables de devenir. Le directeur doit être pleinement manageur dans la FFA, il doit travailler sur son attitude et ne pas s'accrocher à son statut de directeur, ce qui le renvoie davantage à sa position formelle et conforte le nouveau formateur dans la conviction que la FFA est avant tout une affaire institutionnelle, avant d'être une action professionnalisante ».*	Ce directeur met également l'accent sur ce qu'il ressent comme poids institutionnel de la FFA et sur sa relative déconnection de la réalité pédagogique et organisationnelle du CFA. Il met par ailleurs en avant le fait que l'accompagnement de la FFA en tant qu'action professionnalisante ne peut pas être le même que dans le cas de la FFA perçue (par les équipes de direction et par les formateurs) avant tout comme une obligation institutionnelle et conventionnelle. Dans le premier cas, la FFA se situe, selon ce directeur, davantage dans une relation au présent (objectif évaluation réussie) que dans une relation au futur (objectif développement des capacités d'une façon permanente).
2011 01 21 Dir. 4	*« La FFA (si le directeur veut bien) est un instrument au service de la qualité de l'apprentissage. Il ne faut pas tomber dans le piège d'une simple obligation administrative ou d'un objectif en soi. Aider les formateurs à enseigner mieux grâce à la FFA peut être une source de notoriété pour le directeur. Faire travailler les uns avec les autres, ne pas saucissonner les métiers, c'est un objectif utile et valorisant, mais le problème, c'est le temps. »*	L'apport de ce témoignage par rapport aux deux précédents est la mise en avant du rôle de la FFA en tant que source potentielle de notoriété professionnelle du directeur de CFA, basée sur ses capacités pédagogiques et ses capacités managériales pour faire décloisonner aux nouveaux formateurs la vision qu'ils auraient de leur métier de formateur de CFA.
2011 03 15 Dir. 6	*« Les formateurs, contrairement aux professeurs, ne forment pas suffisamment une profession. La valorisation des formateurs passera par l'émergence de leur profession, donc une professionnalisation. On ne*	Ce témoignage nous renvoie à la question identitaire des formateurs de CFA et les postulats que ce directeur formule vont dans le sens d'un travail à organiser sur la valorisation et la reconnaissance de ce qu'il estime être

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

	peut pas spontanément adhérer à un corps de métier qui n'est pas suffisamment décrit, identifié, valorisé : quelle est l'identité professionnelle d'un formateur de CFA ? A quoi il doit s'identifier ? Ce qu'il manque dans la FFA et ce qu'il faut introduire dans le DAFFA, c'est : qui je suis professionnellement, quelle est ma mission, quel est le bénéficiaire de mes actions, etc. La didactique et les outils interviennent après. Il faut leur donner un recul réflexif sur leur mission, une occasion de s'exprimer. »	le corps de métier des formateurs de CFA-BTP. Ainsi, la FFA, l'émergence et l'affermissement des professions, ainsi que les transformations professionnelles sont selon ce directeur reliés.
2011 03 15 Dir. 7	*« La FFA, comme le DAFFA à partir de cette année, devra permettre aux formateurs de mieux comprendre qu'ils doivent suivre des jeunes, créer des liens et des continuités. Leur mission ne peut pas se limiter à la préparation et à l'animation des cours, ensuite à la validation des acquis de la formation du jeune. Les tensions dans la FFA, comme ailleurs, apparaissent quand les choses ne sont pas reliées, mais déliées. »*	Ce directeur est dans l'expression de son souhait d'être capable, grâce au dispositif d'accompagnement et de formation des nouveaux formateurs, de transmettre à ces publics l'envie d'avoir une vision plus globale de leur mission socio-éducative et d'y faire des liens entre ses différentes composantes. Il ne précise pas, en revanche, quel serait son rôle par rapport à celui de l'institution dans le dispositif évolué.

Nous retenons de ces discours entendus et interprétés que les directeurs, utilisent la forme « *je* » quand ils parlent de leurs propres mises en œuvre analysées dans le tableau présenté dans le chapitre précédent (« *j'ai mis en place* » ou « *j'ai impulsé* » par exemple), mais cette forme disparaît quand il s'agit d'exprimer leurs souhaits ou insatisfactions ; le discours devient moins personnel comme s'ils devenaient des porte parole de l'ensemble des directeurs ou comme s'ils formulaient une critique pas à l'égard d'eux-mêmes, concernant l'ensemble des directeurs (« *Le directeur doit être pleinement manageur dans la FFA* » au lieu de dire, par exemple « *Je souhaite être pleinement manageur dans la FFA* »). Nous en déduisons que les directeurs interviewés dans la première phase de notre recherche étaient davantage dans une attente des décisions-évolutions venant du CCCA-BTP que dans la réflexion sur les évolutions à impulser d'une façon plus autonome, même s'il y a des cas singuliers, comme celui rapporté par le directeur 1 qui a décrit au cours de notre entretien l'expérience d'accompagnement des nouveaux formateurs que nous avons évoquée dans le chapitre précédent.

En analysant les entretiens conduits entre juillet 2010 et septembre 2011 (donc avant la mise en place opérationnelle du DAFFA), nous cherchions à comprendre, entre autres, si les directeurs souhaitaient plus de participation à l'animation de ce dispositif, ce qui impliquait une éventuelle nouvelle répartition des rôles entre les acteurs. Après un accueil initial enthousiaste de cette idée par certains de nos interlocuteurs, ceux-ci faisaient remarquer aussitôt après que de nombreux directeurs ne chercheraient pas davantage de responsabilités dans le dispositif évolué ; non seulement à cause du temps disponible limité et de la nécessité de faire des choix entre le stratégique et l'urgent (l'argument le plus souvent avancé par les directeurs), mais essentiellement pour se sentir, assez paradoxalement, plus libre par rapport à

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

la prescription, et pouvait s'en désolidariser parfois tout en expliquant aux nouveaux formateurs pourquoi les préconisations pédagogiques du CCCA-BTP ne peuvent pas être intégrées (totalement ou partiellement) dans les pratiques pédagogiques du CFA concerné. De telles situations, communiquées par les directeurs sous forme d'hypothèse avec précaution et réserves, obligeraient les nouveaux formateurs à combiner deux discours pédagogiques : celui de l'institution (décrit par certains directeurs au cours de nos entretiens comme un discours à appliquer pour la FFA et pour la satisfaction de l'obligation conventionnelle) et celui de la direction du CFA (spécifique au contexte et à l'avancement du débat pédagogique dans chacun des établissements, parfois divergent du discours institutionnel).

Notons toutefois que d'autres directeurs considéraient cela comme un faux débat et une simplification seulement apparente qui, en réalité, compliquait au lieu de clarifier les orientations pédagogiques à communiquer au nouveau formateur. En effet, ces directeurs considéraient que la pédagogie préconisée par le CCCA-BTP n'est qu'une balise, une orientation à adapter au contexte et aux conditions de réalisation locales et qu'il appartient aux équipes de direction de trouver des synergies entre les préconisations du CCCA-BTP et leurs propres choix pédagogiques, au lieu de les dissocier. Tel était, par exemple, le sens du témoignage apporté par le directeur 7 sur les tensions dans la FFA « *qui y apparaissent quand les choses ne sont pas reliées, mais déliées* ».

En dépit des différentes attitudes face à la prescription institutionnelle, les discours que nous avons recueillis au cours de nos entretiens confirment selon nous que la FFA était perçue par les directeurs interviewés comme trop institutionnalisée et axée principalement sur l'instrumentalisation des nouveaux formateurs, au lieu de les faire progressivement adhérer à la mission globale des CFA-BTP. Par ailleurs, les directeurs se sentaient parfois exclus de la relation établie entre l'institution-organisme de formation et le nouveau formateur, même s'il ressort également de nos entretiens que tous les directeurs ne souhaitaient pas entrer dans une telle relation au-delà de l'obligation formelle en tant que tuteurs hiérarchiques. Le CCCA-BTP parle d'ailleurs dans les documents de présentation de la FFA davantage des « *moyens de communication entre les CFA des formateurs-stagiaires et le CCCA-BTP* » que des documents de concertation pédagogique entre le CCCA-BTP et le CFA du nouveau formateur (cf. dernier guide de la FFA, publié par la direction de la formation du CCCA-BTP en octobre 2010) ». En outre, les directeurs consultés considéraient d'une façon assez unanime que l'expérience professionnelle vécue par les nouveaux formateurs n'était pas suffisamment prise en compte

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

en tant que terrain d'exploitation en vue du développement des capacités professionnelles. Les résultats des investigations que nous avons menées nous conduisent à penser que les directeurs de CFA interrogés percevaient la FFA plus comme un projet institutionnel qu'une relation formative partenariale, même si tous ne cherchaient pas un tel rapprochement.

3.2.2. Transition institutionnelle vers un nouveau dispositif d'accompagnement des nouveaux formateurs de CFA-BTP : émergence du DAFFA

Les insatisfactions des directeurs en relation avec la FFA se joignaient - d'après nos propres observations faites en tant que professionnel-praticien en charge au CCCA-BTP de piloter les dispositifs de développement professionnel des équipes de CFA-BTP - à celles de l'institution. En effet, surtout à partir de 2006 (année de l'accord des partenaires sociaux du secteur sur la création des structures régionales de gestion des CFA-BTP), le CCCA-BTP considérait de plus en plus la FFA comme un dispositif déresponsabilisant trop les directeurs de CFA dans leur rôle de pilotes d'équipes pédagogiques, de plus en plus éloignés (toujours d'après l'institution) des problématiques d'ordre pédagogique. Par ailleurs, le dispositif précédent, conçu et animé directement par le CCCA-BTP, ne prenait pas en compte, selon l'avis partagé de la direction de la formation du CCCA-BTP et des directions de CFA, l'émergence du niveau régional (processus de création d'associations gestionnaires régionales de CFA-BTP dont certaines souhaitaient être davantage partie prenante dans l'accompagnement des nouveaux formateurs).

> « *Même si depuis ses débuts (et plus particulièrement dès 1992 – initiation de sa configuration actuelle) la FFA a su s'adapter, dans ses contenus, procédures et modes d'organisation, aux besoins de l'apprentissage et du réseau CCCA-BTP, elle est aujourd'hui confrontée à des évolutions politiques et sociales, aussi bien conjoncturelles que structurelles qui concernent l'apprentissage du BTP. C'est pourquoi, une réflexion stratégique sur le rôle de la FFA dans le système de la qualité de l'apprentissage du BTP est à entreprendre maintenant. En fonction des objectifs revisités et éventuellement redéfinis, une nouvelle organisation de la FFA pourrait être mise en place (…).*
>
> Extraits du document « Quelle évolution de la formation des formateurs en alternance (FFA) du réseau CCCA-BTP ? », B. Oldani et M. Lawinski, direction de la formation, CCCA-BTP, novembre 2010.

Il apparaissait donc de plus en plus nécessaire pour l'institution de passer d'un état à un autre (Bernoux, 2005) pour adapter le dispositif existant aux nouveaux contextes où les responsabilités et les initiatives seraient plus partagées entre les trois niveaux : macro (national), méso (régional) et micro (local). Le rôle du directeur dans le dispositif évolué devenait l'une des interrogations majeures de la direction de la formation du CCCA-BTP, en

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

parallèle avec une réflexion sur l'évolution de ses objectifs, de ses contenus, de ses méthodes pédagogiques et de ses moyens de mise en œuvre. Les différents documents de travail produits par la direction de la formation du CCCA-BTP entre 2009 et 2011, à savoir pendant la période de la réflexion sur l'évolution de la FFA, témoignent du fait que l'institution cherchait, en parallèle, à questionner sa vision du rôle du directeur dans le pilotage pédagogique du CFA dont l'accompagnement et la formation des nouveaux formateurs serait l'un des supports et véhicules potentiels.

- **Objectifs, contenus, organisation du DAFFA et rôle du directeur de CFA-BTP selon la prescription institutionnelle**

L'objectif du DAFFA, tel qu'annoncé par la direction de la formation du CCCA-BTP dans le *Guide d'accompagnement du DAFFA* publié chaque année depuis 2011, ainsi que dans différentes notes institutionnelles adressées au conseil d'administration du CCCA-BTP et aux équipes de direction de CFA, serait de permettre aux nouveaux formateurs de comprendre la complexité du système de formation professionnelle aux métiers du BTP et d'accéder aux capacités professionnelles répertoriées dans le référentiel de missions, d'activités et de compétences les concernant (lui-même élaboré sous la conduite de la direction de la formation du CCCA-BTP avec la participation de huit directeurs de CFA, réunis dans le cadre d'un groupe de réflexion-progrès entre 2010 et 2012). À travers la construction des capacités professionnelles au cours du DAFFA, les nouveaux formateurs : professionnels d'une part (issus des métiers du BTP et titulaires d'un diplôme professionnel de niveau IV avec 5 à 10 ans d'expérience en entreprise) et d'enseignement général d'autre part (principalement débutants et titulaires d'un diplôme universitaire de niveau II) sont censés non seulement apprendre les principes pédagogiques de l'alternance, mais également comprendre le sens de leur mission et leur rôle dans un CFA du BTP, ainsi que dans un contexte social où évolue l'apprenti.

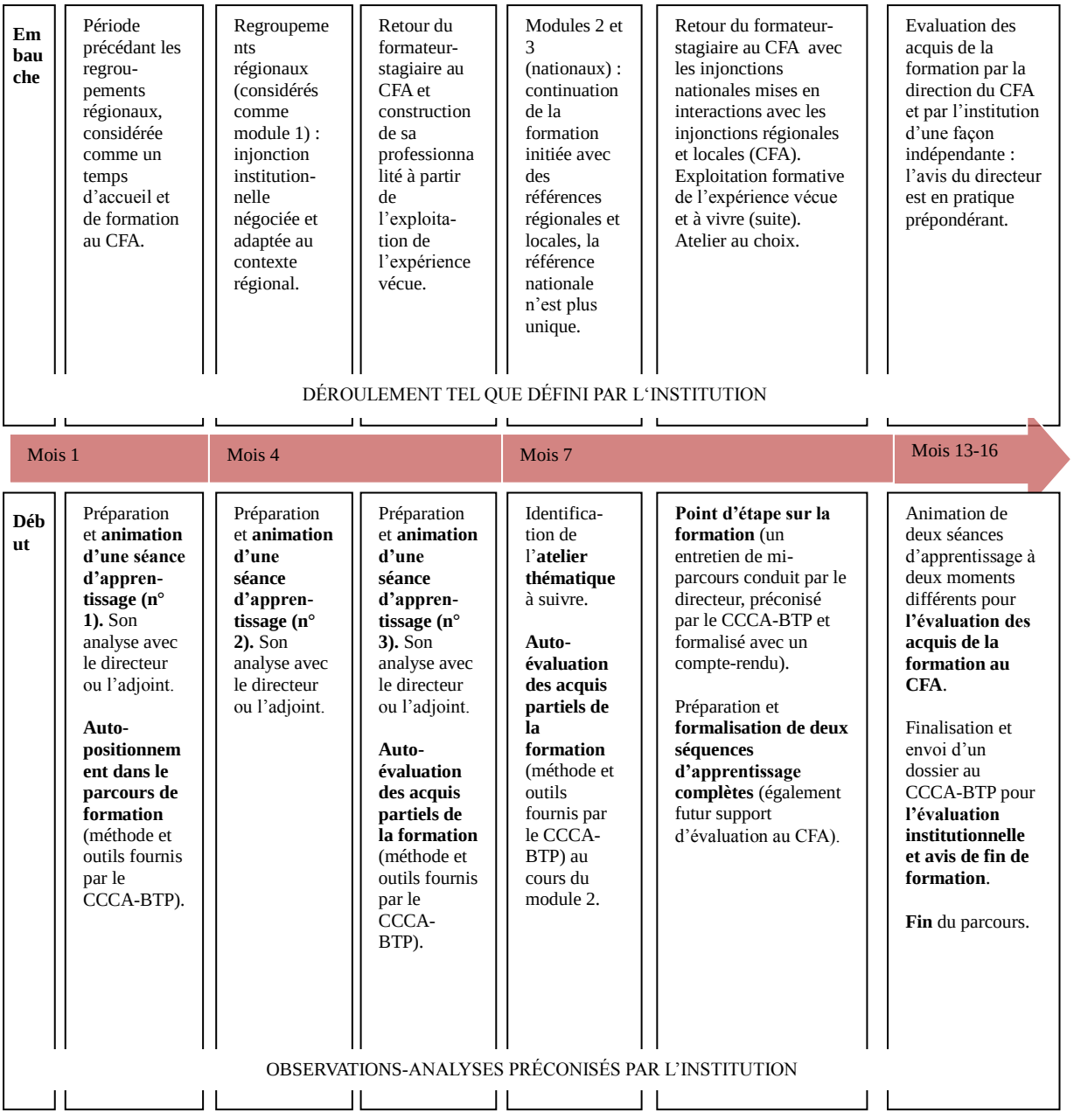
Le DAFFA est un processus réparti sur seize mois. Il alterne des phases d'apprentissage en CFA et en regroupements en dehors du CFA. Les regroupements sont régionaux (trois d'un jour, au début de la formation) et nationaux (deux de cinq jours, à partir du cinquième mois du processus). Par ailleurs, l'analyse des pratiques pédagogiques du formateur est donnée par la direction de la formation du CCCA-BTP comme le premier axe du DAFFA et *« la base d'un projet de formation à construire dans le cadre d'une concertation entre la direction du CFA et*

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

le formateur concerné dans lequel doivent trouver leur place : la conception et la mise en œuvre d'une stratégie de formation alternée, l'élaboration et l'animation des séquences d'apprentissage, ainsi que le travail en interdisciplinarité entre les formateurs pour construire des pratiques communes » (cf. *Guide d'accompagnement* cité, p. 6).

Le déroulement du DAFFA (durée : 16 mois) selon la prescription institutionnelle



Source : Direction de la formation, CCCA-BTP, septembre 2012

Remarquons le caractère injonctif prononcé de cette prescription où l'institution s'affirme en tant que décideur non seulement quant aux objectifs et aux contenus, mais également en termes de méthodes et de moyens de réalisation des parcours de formation. En même temps,

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

le schéma ci-dessus illustre selon nous que le DAFFA n'est pas pensé par ses concepteurs uniquement en tant que succession de regroupements de formation entrecoupée de périodes de mise en application dans les CFA, mais également comme un ensemble d'observations-analyses qui jalonnent le parcours formatif des nouveaux formateurs et qui sont considérés par le CCCA-BTP (à la fois institution et organisme de formation dans le cas du DAFFA), comme il est suggéré selon nous dans les guides et les fiches opérationnelles relatives à ce dispositif produites par la direction de la formation du CCCA-BTP en 2011 et en 2012. Par ailleurs, c'est au cours de la préparation de ces observations-analyses que le nouveau formateur devrait apprendre, d'après notre compréhension de l'intention institutionnelle, à exploiter sa propre expérience professionnelle (vécue et accumulée) pour l'enrichir en l'analysant et en se servant des nouveaux savoirs assimilés au cours de la formation.

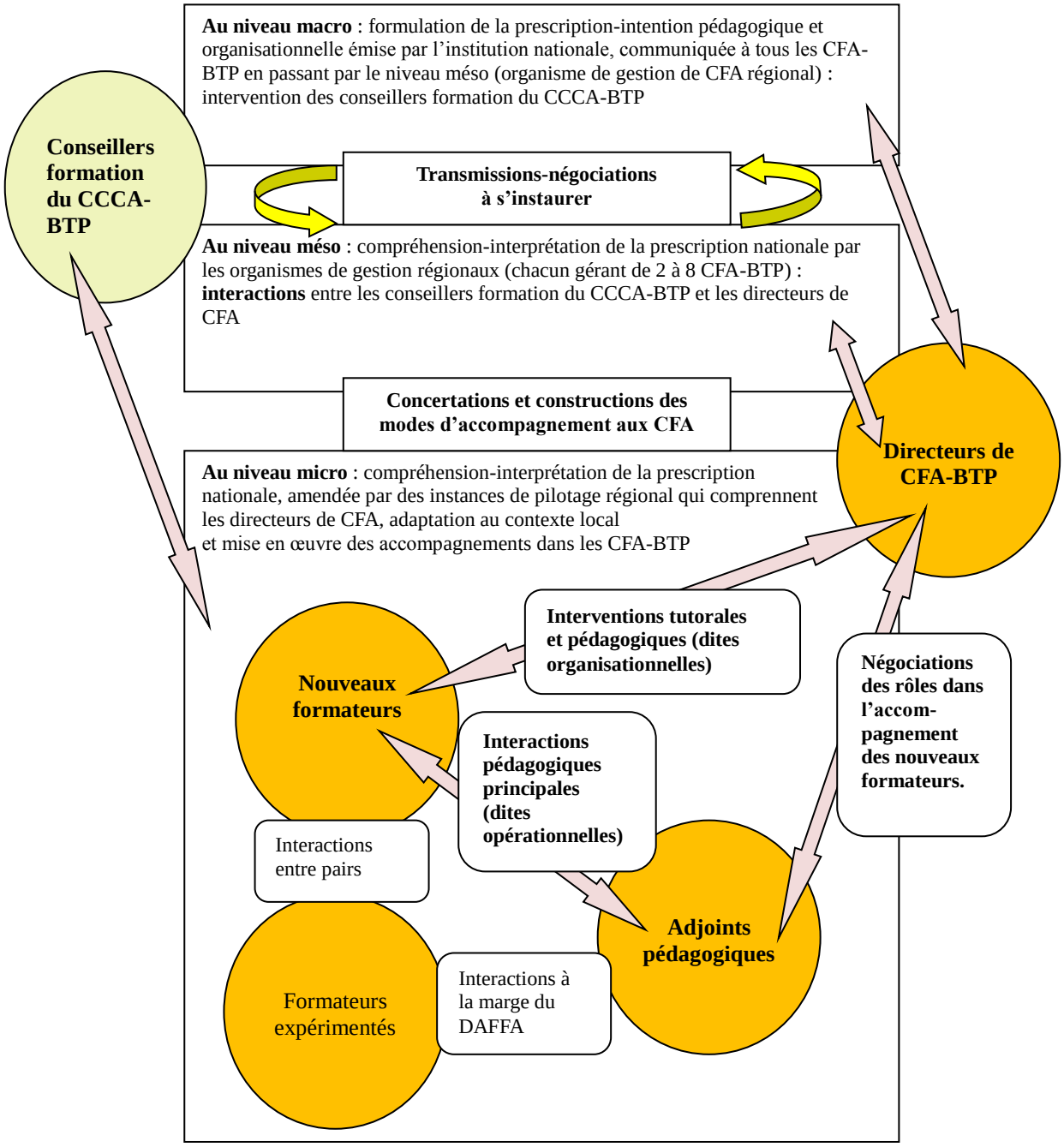
La préparation de ces observations-analyses[23] constitue une source potentielle d'interactions, au même titre que le travail en regroupements régionaux et nationaux auxquels sont censés participer, à côté du nouveau formateur : le directeur, l'adjoint de direction chargé de la pédagogie et le conseiller pédagogique du CCCA-BTP. L'institution considère que ces interactions devraient permettre aux nouveaux formateurs à la fois de construire un mode d'intervention pédagogique basé sur les principes de pédagogie inductive (largement préconisée par le CCCA-BTP), d'acquérir un langage commun et de s'habituer à fonctionner avec une certaine autonomie dans leur action. L'institution souhaite par ailleurs que ces interactions incitent les formateurs à adopter avec les apprentis une posture professionnelle proche de ce que Barbier (2005) définirait comme la culture de la formation, basée davantage sur la logique de l'itération entre l'action en situation de travail et la réflexion en situation de formation que celle de l'enseignement, basée selon ce chercheur sur une communication plus directe des savoirs, en espérant leur assimilation.

[23] À laquelle l'institution donne un statut en précisant dans le *Guide d'accompagnement* cité (éd. 2012, p. 6) que « *le formateur doit être acteur de sa formation et réaliser (en regroupements et hors regroupements) les travaux attendus, évalués à 80 heures réparties sur toute la durée de la formation* ».

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Schéma d'interactions-médiations à travers le DAFFA
d'après notre compréhension de la prescription institutionnelle



Dans son intention, l'institution déclare le directeur comme « *principal responsable de l'accueil et de la formation pédagogique des nouveaux formateurs* » (cf. DAFFA, promotion 2012, *Guide d'accompagnement*, CCCA-BTP, éd. 2012, p. 26). La prescription institutionnelle exprimée dans ledit guide laisse entendre que les directeurs ne doivent pas inventer totalement leurs interventions dans le cadre du DAFFA, mais « *doivent s'appuyer sur les préconisations formulées par la direction de la formation du CCCA-BTP, en prenant*

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

également en compte leurs contextes régionaux et locaux ». Les fiches opérationnelles qui font partie du *Guide d'accompagnement du DAFFA* évoqué constituent, en fait, un ensemble des instructions institutionnelles détaillées - adressées aux directeurs d'abord, aux adjoints de direction chargés de la pédagogie ensuite et aux nouveaux formateurs enfin – qui traduisent la volonté institutionnelle de garder la maîtrise du processus, même si la volonté du CCCA-BTP de rendre le directeur effectivement coresponsable, voire principalement responsable de l'accompagnement des nouveaux formateurs est plusieurs fois soulignée dans ledit guide.

> *« Le directeur du CFA, de part son statut, a la responsabilité de l'accueil et de la formation pédagogique des nouveaux formateurs (…). Il assume le rôle de tuteur hiérarchique du nouveau formateur. Il peut déléguer une partie de sa fonction tutorale à l'un de ses adjoints (…).*
>
> *Il est possible de distinguer deux niveaux de la fonction tutorale :*
> - *fonction organisationnelle, englobant aussi l'intégration et l'appropriation de l'environnement,*
> - *fonction opérationnelle, comprenant surtout l'accompagnement (du nouveau formateur) dans son parcours de professionnalisation.*
>
> *La fonction organisationnelle doit rester du ressort de l'équipe de direction (directeur et adjoint), tandis que la fonction opérationnelle peut éventuellement être confiée en partie à un formateur-pair expérimenté (sous certaines conditions et sous la responsabilité de l'équipe de direction).*
>
> *(…) Quoi qu'il en soit, le directeur du CFA est responsable de la formation du formateur et doit assurer un suivi et un contrôle régulier du bon déroulement de la formation et du respect du cahier des charges* (venant du CCCA-BTP – notre précision) *».*
>
> Extraits du *Guide d'accompagnement du DAFFA*, fiche 15
> B. Oldani, direction de la formation, CCCA-BTP, septembre 2012.

Néanmoins, le degré des détails communiqués par l'institution en termes d'objectifs, de contenus et de modes d'organisation traduit une volonté institutionnelle que nous qualifions de non intentionnellement contradictoire :

- d'une part, aider les directeurs et les adjoints de direction chargés de la pédagogie dans leur tâche tutorale, telle que prescrite, en leur fournissant des outils destinés à leur permettre une mise en place des tutorats opérationnels dans le cadre de la responsabilité qui leur est accordée,

- d'autre part, s'assurer elle-même de sa maîtrise du processus, ce qui explique, selon nous, pourquoi les obligations de ces derniers vis-à-vis de l'institution dans le cadre du DAFFA (en termes de productions à fournir aussi bien par les nouveaux formateurs que par les équipes de direction et en termes de procédures à respecter) sont exprimées

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

d'une façon précise et contraignante (il s'agit davantage d'obligations que d'orientations, comme en témoigne le texte institutionnel ci-dessous).

> *« Le dispositif d'accompagnement et de formation de formateurs en alternance commence dès la prise de fonction au CFA et avant le module 1 en région. Cette phase d'accueil et d'intégration du nouveau formateur est située de septembre à mi-décembre. Le vade-mecum du formateur mis à la disposition des CFA-BTP présente une procédure complète des points susceptibles d'être intégrés à une procédure d'accueil. Il permet en outre, par la mise en place d'un système de recherche et de concertation, d'être utilisé comme outil de formation et d'information. Au cours de cette phase qui est totalement intégrée au dispositif de formation organisé par le CCCA-BTP, plusieurs thèmes et compétences doivent être abordés et travaillés par le nouveau formateur en concertation avec son tuteur qui est le directeur du CFA ou son représentant :*
>
> - *l'apprentissage, une formation professionnelle en alternance : cadre institutionnel et acteurs,*
> - *les outils de mise en œuvre de la pédagogie de l'alternance,*
> - *les partenaires sociaux et institutionnels de l'apprentissage (région, éducation nationale, branche professionnelle),*
> - *le CCCA-BTP et son réseau de CFA-BTP paritaires,*
> - *les fonctions et missions du formateur de CFA,*
> - *les référentiels et programmes des disciplines enseignées par le formateur,*
> - *le référentiel de la formation du CCCA-BTP,*
> - *les relations pédagogiques avec les entreprises (rencontres en entreprise).*
>
> *Le référentiel de la formation et d'évaluation mentionne les compétences pédagogiques sur lesquelles il est nécessaire de travailler plus précisément (voir document en annexe). Afin d'organiser un suivi et un accompagnement personnalisé du formateur le tuteur lui remet et commente son TABLEAU DE BORD INDIVIDUALISE DE LA FORMATION. Ce document est constitué dans la logique d'une démarche d'analyse réflexive. Il permet au formateur, en concertation avec son tuteur, de dresser un bilan régulier de la formation et des compétences à acquérir. Il décrit la programmation de l'ensemble des actions du DAFFA. Il contient le compte-rendu des séances observées par le tuteur. Il intègre, des supports d'auto positionnement/évaluation et un canevas d'entretien. Le tableau de bord individualisé de la formation doit obligatoirement être remis dûment complété, au référent disciplinaire du CCCA-BTP qui suit le formateur dans les modules 2 et 3. Sans ce document, la phase 2 d'évaluation après le module 3 ne pourra être réalisée. Il est également indispensable que le formateur ait accès au portail intranet du CCCA-BTP à partir duquel il exploite les documents de référence de la formation et le vade-mecum du formateur.*
>
> Extraits du *Guide d'accompagnement du DAFFA,* fiche 3
> B. Oldani, direction de la formation, CCCA-BTP, septembre 2012.

Relevons à cette occasion que la prescription institutionnelle introduit une certaine ambiguïté entre la responsabilité du directeur dans le cadre du DAFFA et son autonomie d'action dans ce dispositif. En analysant les textes institutionnels, nous nous apercevons que l'institution est davantage dans la transmission des responsabilités prédéterminées que dans l'incitation à agir d'une façon autonome et responsable en construisant soi-même des processus d'accompagnement des nouveaux formateurs. C'est dans cet esprit que l'institution a conçu – selon nous - l'accompagnement du démarrage des deux premières promotions du DAFFA, en organisant, entre autres, les interventions de ses conseillers en formation lors des réunions de concertation régionales pour préparer les directeurs à comprendre les enjeux de ce nouveau dispositif et à le mettre en œuvre, d'après les consignes données par le directeur de la formation du CCCA-BTP en septembre 2011.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Par ailleurs, la prescription concernant le DAFFA n'est pas particulièrement cohérente avec la volonté annoncée par l'institution dans ses différentes déclarations (principalement verbales) de s'appuyer sur ce dispositif pour renforcer les capacités pédagogiques des directeurs de CFA-BTP, tout en sachant que l'institution prescrit au directeur l'organisation globale du processus d'accompagnement et l'intégration du nouveau formateur dans l'environnement professionnel, tandis que les aspects qualifiés par l'institution d'opérationnels, y compris la communication des savoirs pédagogiques, peuvent être délégués (aux adjoints pédagogiques ou à des formateurs expérimentés). En d'autres termes, les discours institutionnels font référence au développement des connaissances pédagogiques des directeurs de CFA comme l'une des conditions permettant de garantir le maintien de la qualité de l'apprentissage, mais l'institution ne préconise pas de stratégies pour que les directeurs acquièrent de telles connaissances, au-delà de l'évocation de leur participation à l'animation des modules régionaux du DAFFA, exigeant un certain degré des connaissances en pédagogie de l'apprentissage du BTP.

- **Perception par les directeurs des changements-transitions entre les deux dispositifs**

En cherchant à comprendre comment les directeurs ont perçu la transition du dispositif d'accompagnement et de formation FFA vers le DAFFA, nous nous sommes principalement appuyé sur une relecture des transcriptions des interviews réalisées entre mars et mai 2013, en considérant que les directeurs avaient déjà le recul nécessaire pour comparer non seulement le concept des deux dispositifs, mais également les réalisations-productions. Cette relecture nous a permis d'identifier trois témoignages que nous considérons comme relativement complets vu qu'ils reprennent la plupart des arguments présents dans les autres discours entendus et analysés. C'est pourquoi, au lieu de procéder à une analyse systématique des traces à partir d'une grille, nous avons décidé de convoquer directement la parole des directeurs.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Quel changement avec le DAFFA (dispositif actuel) par rapport à la FFA (dispositif précédent) ?

Témoignage 1 (directeur du CFA-BTP de Blois)

*« Avec le DAFFA, le formateur entre tout de suite dans le processus de professionnalisation d'une façon légitimée par l'institution, tandis qu'avec la FFA une telle entrée était considérée comme une initiative plutôt autonome du directeur. Maintenant, **l'institution et le directeur sont plus en phase.** Mais, d'un autre côté, la direction du CFA n'a plus le choix : le fait de construire tout de suite un modèle d'accompagnement devient un devoir contractuel entre le directeur et l'institution et il ne s'agit plus d'une initiative libre du directeur. Celui-ci doit apprendre à construire autrement sa notoriété dans ce dispositif, en favorisant l'émergence de la culture professionnelle régionale par exemple, sans pour autant renoncer à l'identité professionnelle nationale.*

Recherche d'un équilibre à travers une triple légitimation : institutionnelle, pédagogique et épistémique.

Grâce au renforcement de la dimension régionale, il y a un échange des partages de ce qui se fait dans les CFA. Il y a un lien de proximité qui se dégage progressivement, même si le processus est lent. En même temps, les formateurs acquièrent une vision beaucoup plus claire de ce qui se passe dans d'autres établissements (structure et fonctionnement).

*Par ailleurs, avec le DAFFA, on ne s'engage pas dans les grandes paroles théoriques, mais on entre tout de suite dans l'expérience concrète du formateur pour l'analyser avec du recul et pour la partager : il y a donc **un meilleur équilibre entre l'analyse et l'échange des pratiques** des formateurs d'une part et la communication des savoirs d'autre part. Dans le cadre du DAFFA, on n'est pas dans la communication des savoirs, mais dans **le réveil du libre arbitre de ses acteurs** : le formateur doit se positionner par rapport aux savoirs proposés et savoirs déjà détenus qu'il confronte à son expérience professionnelle (« Pourquoi je le fais et comment je le fais »). Avec le DAFFA, on est davantage sur la relation pédagogique du formateur avec l'apprenti que sur la dimension purement didactique (plus facile à apprendre).*

Grâce à l'accompagnement des nouveaux formateurs dans le DAFFA, les adjoints de direction sont capables d'entrer encore plus dans la démarche pédagogique et cela renfonce le sens du travail des adjoints. Ainsi, les adjoints pédagogiques deviennent plus compétents au niveau pédagogique, tandis que le directeur doit prendre position par rapport à la prescription et la faire vivre (contenus, rythmes, préparations en région et au CFA). Autrement dit, le DAFFA ne permet pas, au moins dans le concept, que le directeur considère la formation obligatoire des nouveaux formateurs comme une affaire entre le formateur et le CCCA-BTP. »

En même temps…

« Le rôle de pilote régional a été instauré, mais il l'est par délégation institutionnelle et uniquement pour l'animation régionale. En d'autres termes, ce ne sont pas les directeurs de tous les autres CFA d'une même région qui ont décidé de cette fonction, même si ce sont eux qui choisissent le pilote régional. Par ailleurs, le pilote régional n'a aucune autorité sur l'application des préconisations en termes d'accompagnement dans les autres CFA que le sien. Ce rôle reste donc à la fois à clarifier et à pérenniser à un plus long terme. Par ailleurs, les circuits d'exécution et d'information entre le niveau régional et les niveaux locaux ne sont pas encore au point.

Par ailleurs, avec le DAFFA, en voulant accélérer la cadence en termes d'apprentissages et en réduisant sa durée, l'institution risque de dévaloriser la réflexivité en tant que processus long et source d'innovation, avec une obligation d'écrire, de formaliser et de défendre ses arguments, en lien avec le projet d'établissement. En réduisant l'importance de l'écrit (même tel qu'il existait dans la FFA, à savoir un témoignage d'une action pédagogique), on risque d'oublier l'héritage du DAFFA.

En outre, le côté institutionnel fort dans la FFA n'avait pas que des aspects négatifs, car il permettait de développer et maintenir le sentiment d'appartenance à un réseau national, se sentir partie prenante de ce réseau, spécifique et unique (avec ses points positifs et négatifs, mais ayant une identité forte). Dans le DAFFA, le CCCA-BTP disparaît un peu dans l'affaire. Et c'est le CCCA-BTP, en tant qu'institution à identité nationale, qui peut être garant des cohésions, aussi bien pédagogiques qu'identitaires. »

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Témoignage 2 (directeur du CFA-BTP de Rouen)

« Avant, on était dans l'externalisation de la formation (le CCCA-BTP formait « nos » formateurs), ce qui arrangeait bien souvent aussi le directeur, tandis que maintenant ***il faut s'engager davantage*** *dans l'animation, on est plus responsable du suivi du nouveau formateur et on ne peut plus se cacher derrière l'avis du CCCA-BTP concernant la « confirmation » du nouveau formateur dans ses fonctions à l'issue des processus de validation des acquis du DAFFA, étant donné que le directeur est impliqué dans ce processus.*

Recherche d'un équilibre à travers l'affirmation et l'apprentissage de soi.

Par ailleurs, ***il faut s'approprier*** *des outils pédagogiques produits par le réseau pour être crédible auprès des nouveaux formateurs. Avant, le directeur pouvait se permettre d'être indifférent à ces productions. Pour accompagner les nouveaux formateurs, le directeur doit se mettre dans la peau de l'apprenant et apprendre à prendre en compte l'hétérogénéité des parcours des nouveaux formateurs pour arriver à construire des équipes pédagogiques homogènes (on cherche l'homogénéité à travers l'hétérogénéité des parcours de formation des nouveaux formateurs).*

En même temps…

« Le rôle des directeurs-pilotes après le module 1 n'est pas clair : ne redeviennent-ils pas ce qu'ils étaient dans la FFA, à savoir un retour vers la « sous-traitance » de la formation assurée par le CCCA-BTP (étant donné que seul le module 1 est régional) ? En effet, comment sera géré à long terme le passage des parcours régionaux (qui peuvent devenir de plus en plus éloignés du socle national) vers le parcours national si on n'y prend pas garde ?

Par ailleurs, il est admis dans la prescription nationale que les formateurs expérimentés peuvent participer au module 1 (régional) du DAFFA et ceci permettrait de les entraîner dans la dynamique de questionnement de leurs pratiques, mais on n'a pas encore réfléchi comment. »

Témoignage 3 (directeur du CFA-BTP d'Orléans)

« Grand changement avec le DAFFA : il s'agit d'un processus qui se déroule « chez les formateurs », à savoir le CFA est ressenti comme ***le lieu principal d'acquisition des capacités professionnelles****, tandis que les regroupements organisés par le CCCA-BTP sont des regroupements de réflexion, d'analyse, de prise de recul, de mise en commun, mais pas des lieux de production.*

Recherche d'un équilibre à travers la reconnaissance de l'expérience-source des apprentissages.

La FFA a été davantage subie, éloignée du CFA, le processus d'apprentissage au CFA, même s'il avait lieu, n'a pas été suffisamment valorisé, il se faisait sans statut, tandis qu'avec le DAFFA, le CFA est reconnu par l'institution comme le principal lieu des apprentissages par la production. C'est un changement majeur qui conditionne la motivation des nouveaux formateurs dans et pour ce dispositif (ils parlent plus volontiers des regroupements DAFFA que des regroupements FFA).

Quant ***au directeur avec le DAFFA, il y apprend à définir ce qu'il attend du formateur et pas seulement ce que le formateur attend de lui****. En même temps, il revisite son rôle par rapport à celui d'adjoint pédagogique. Le DAFFA sert donc aussi de support pour organiser le travail d'équipe de direction en fonction des attributions, des capacités et des centres d'intérêt des uns et des autres. »*

En même temps…

« Il y a encore beaucoup à améliorer. Par exemple, on parle beaucoup de l'exploitation formative de l'expérience professionnelle des formateurs, sans pour autant exploiter suffisamment leurs visites pédagogiques en entreprise, pourtant fondamentales pour la construction des stratégies de formation alternée.

Il est également dommage que le projet pédagogique n'existe plus, en tant que travail de réflexion et d'analyse des mises en œuvre autres que les séquences d'apprentissage, car nous nous privons des éléments suivants : d'abord réflexion et recul, ensuite mode projet, ancrage dans le projet d'établissement, interdisciplinarité et appui au métier. Je suggère donc de revenir vers la démarche

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

> *projet pédagogique dans le DAFFA, en éliminant ce qu'il y avait de routinier, répétitif et peu formateur, mais en gardant les aspects qui aident à développer les dimensions mentionnées plus haut, car le formateur doit maîtriser non seulement la séquence, mais plus globalement l'accompagnement du jeune, l'entreprise, la compréhension de l'environnement, le livret d'apprentissage.*
>
> *Le DAFFA est devenu, en effet, très pédagogique par rapport à la FFA : l'aspect institutionnel et la compréhension des systèmes y existent beaucoup moins. Le risque serait de perdre l'identité du BTP. Par conséquent, le DAFFA doit rester contextualisé et spécifique (un CFA n'est pas un lycée). Ce danger est amplifié par le fait que certains formateurs se retrouvent au CFA non par choix, mais parce qu'ils n'ont pas réussi à entrer dans l'Éducation nationale. Il ne faut surtout pas amoindrir la fonction « alternance » dans le DAFFA. Ainsi, le DAFFA doit rester « professionnel », avec ses deux dimensions : pédagogique d'une part et spécifique à l'apprentissage et à la branche d'autre part, pour ne pas déboucher sur des identités moins affirmées, même si, de l'autre côté, c'est une autre spécificité (identité régionale) qui émerge et se renforce.*
>
> *Je constate aussi qu'avec la 2e promotion DAFFA (2012-2014) le volet institutionnel a été encore réduit par rapport à la 1e promotion, au profit de la dimension pédagogique, sous prétexte que ce ne serait pas l'attente principale des formateurs (qui souhaitent avant tout des outils et des techniques).* »

L'analyse de ces témoignages, ainsi que le discours des autres directeurs interviewés, nous conduit à penser que la prescription institutionnelle a rejoint les attentes des directeurs au niveau des réalisations-productions suivantes :

- l'entrée plus immédiate du formateur dans le processus de formation-adaptation à son nouvel emploi, cette entrée ayant désormais un statut, mais aussi devant être conçue et mise en place par le directeur (avec l'adjoint de direction chargé de la pédagogie) qui, au moins s'il veut être en conformité avec la prescription, n'a plus le choix et doit organiser le processus d'accompagnement,

- la distinction entre le processus d'accompagnement-formation (dimension plus vaste) et les regroupements de formation (composantes de ce processus, à côté d'autres situations de formation qui ont lieu au CFA du formateur-stagiaire, voire en entreprise) qui devient légitimée par l'institution,

- il y a un meilleur équilibre entre l'analyse et l'échange des pratiques des formateurs d'une part et la communication des savoirs d'autre part qui permettrait « le réveil du libre arbitre du formateur qui doit se positionner par rapport aux savoirs proposés et savoirs déjà détenus qu'il confronte à son expérience professionnelle avec les apprentis, tels qu'ils sont en réalité » selon un directeur de CFA et en même temps pilote régional interrogé à ce sujet.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Au delà de ces changements-transitions considérés par les directeurs comme souhaités, les premières promotions du DAFFA ont fait aussi émerger des interrogations apparues au fur et à mesure de la mise en place de ce nouveau dispositif :

- la question de la pérennisation du pilotage régional est posée, car les actuels pilotes régionaux ne souhaiteraient pas qu'il soit limité à l'organisation des regroupements régionaux ; par ailleurs, les pilotes en question voudraient que le pilotage régional se caractérise par un contenu et par un statut mieux définis, ce que nous interprétons comme une envie de ces pilotes de s'appuyer sur cette mission régionale pour faire évoluer et enrichir leur identité professionnelle actuelle,

- l'accélération de la cadence en termes d'apprentissages au cours du DAFFA en réduisant sa durée n'est pas perçue comme totalement positive, car elle est faite (d'après les témoignages) au détriment de la reconnaissance de la réflexivité en tant que, d'une part, un processus long et une possibilité d'innovation pédagogique pour les nouveaux formateurs (avec une obligation d'écrire, de formaliser et de défendre ses arguments) et, d'autre part, une source de mémoire collective de la démarche pédagogique des CFA-BTP, ce qui priverait les directeurs de l'opportunité d'accompagner les nouveaux formateurs dans la conduite de leur propre réflexivité,

- l'émergence de la culture professionnelle régionale sous l'effet d'une régionalisation partielle du DAFFA fait que certains directeurs s'interrogent sur un nouvel équilibre à trouver entre les identités professionnelles régionale et nationale, l'institution prévoyant jusqu'à présent la culture régionale comme complémentaire à la culture nationale et pas l'inverse,

- la prescription institutionnelle encourageant l'inclusion des formateurs expérimentés au module régional du DAFFA (trois premiers regroupements d'une journée), a été perçue par les directeurs interrogés comme une initiative sans statut et sans arguments suffisamment clairs et convaincants pour que les formateurs anciens y adhérent avec un intérêt clairement perçu.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Par ailleurs, les entretiens avec les directeurs mentionnés ci-dessus nous ont permis d'identifier deux tensions que nous considérons majeures entre l'institution et les directeurs, apparues au fur et à mesure de la montée en puissance du DAFFA :

- les directeurs sont favorables au recentrage du DAFFA sur les problématiques pédagogiques, mais en même temps ils regrettent la réduction de la dimension institutionnelle dans le programme des regroupements et rendent l'institution responsable d'un tel arbitrage, sans pour autant intervenir plus directement pour restaurer ce que certains d'entre eux qualifient « *d'équilibres brisés* » ; ceci nous renvoie à la question éthique sur le rôle que joue l'institution à travers ses attitudes, ses prescriptions et ses accompagnements (en responsabilisant ou en déresponsabilisant), à voir selon nous en relation avec le concept d'autonomie brisée (Pelluchon, 2009) où le sujet-acteur ne retrouve plus son ancienne autonomie, construite pour et avec la FFA, et doit en autodéterminer une nouvelle pour le DAFFA, en suivant certes la raison, mais aussi les désirs, les attentes et les droits qu'il estime posséder, en relation avec ses capacités qui évoluent (en progressant ou en régressant avec le temps),

- certains directeurs ne cherchent pas à s'engager plus directement dans l'animation du DAFFA et auraient préféré que l'institution reste la principale responsable non seulement du concept, mais également de la relation formative avec le nouveau formateur à la fois pour des raisons liées au rapport que les directeurs entretiennent avec les problématiques pédagogiques (le plus souvent en relation avec le niveau de maîtrise de ces problématiques par lesdits directeurs) et pour des questions de responsabilité managériale à assumer plus pleinement qu'avec la FFA.

En effet, être partie prenante dans le processus d'évaluation des acquis de la formation est aussi un engagement dans l'évaluation des potentialités du nouveau formateur et certains directeurs auraient préféré que le CCCA-BTP continue à confirmer les nouveaux formateurs dans leurs fonctions à l'issue de la formation obligatoire, en dispensant ainsi les directeurs des tâches pouvant potentiellement conduire à des situations humaines difficiles et à des relations conflictuelles.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Ces deux tensions confirment l'imprévisibilité des relations entre l'institution et les directeurs et surtout l'émergence progressive des problématiques complexes qui naissent des processus de professionnalisation. En effet, à travers les résultats de nos investigations, nous avons pu constater le caractère imprévisible des processus de construction et de réalisation des actions professionnalisantes. L'inattendu constitue l'une de leurs caractéristiques premières, normales et inévitables, susceptible de conduire à des désordres, mais aussi à de nouvelles créativités et à de nouveaux projets professionnalisants.

- **Opportunités potentiellement professionnalisantes apparues avec le DAFFA selon la prescription institutionnelle**

Parmi les textes institutionnels relatifs à la mise en place du DAFFA où le CCCA-BTP cherche à présenter ce dispositif aux directeurs de CFA pour susciter leurs adhésions aussi bien aux objectifs qu'aux modes opératoires proposés, nous avons décidé d'analyser plus en profondeur la lettre circulaire sur la mise en place du DAFFA signée par le directeur de la formation et diffusée à tous les directeurs en septembre 2011 ; elle résume d'une façon relativement exhaustive ce que l'institution présente comme nouvelles opportunités. Il s'agit de l'exemple d'une démarche institutionnelle qui cherche à trouver des arguments convaincants pour que les directeurs se mobilisent pour le changement proposé. Nous y voyons le signe que l'institution se rend compte des limites d'une injonction si elle est perçue comme non suffisamment motivante pour susciter un engagement en sa faveur.

Extraits de la lettre circulaire du directeur de la formation du CCCA-BTP diffusée en septembre 2011 et portant sur la mise en place du DAFFA	**Notre analyse visant la détection des situations potentiellement professionnalisantes pour les directeurs de CFA-BTP**
« Les formateurs de CFA-BTP nouvellement embauchés ont besoin d'un accueil structuré pour s'adapter à leur nouvel environnement professionnel et pour prendre en main leur nouveau métier. Ce sont les directions de CFA qui pilotent l'intégration des nouveaux personnels au sein de leurs établissements. Au fil des années, l'environnement de l'apprentissage du BTP se modifie, le profil des formateurs nouvellement embauchés change, les attentes de la branche, des entreprises et des jeunes évoluent. Par ailleurs, le poids de l'échelon régional dans la gestion de l'apprentissage du BTP augmente. Ainsi, toutes ces évolutions sont à prendre en compte dans les stratégies de développement des compétences professionnelles des équipes de CFA. »	Les directeurs de CFA-BTP peuvent saisir l'opportunité de construire dans leur établissement un dispositif d'accueil structuré et ayant une identité plus autonome, ancré d'une part dans la prescription nationale et d'autre part dans le contexte régional en émergence, tout en prenant en compte dans cette construction plus autonome l'évolution de l'environnement de l'apprentissage du BTP.
« Par rapport aux dispositifs existant dans le passé, ce nouvel outil de développement des compétences professionnelles des formateurs confirme un rôle primordial des équipes de direction dans son animation. La coordination régionale de la formation	Les équipes de direction n'étant pas positionnées en tant qu'exécutants de la prescription, mais plutôt comme leurs interprètes et transformateurs pour l'adapter au contexte local et régional, sont invitées

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

sera assurée par les équipes de direction de CFA, sous la responsabilité de l'organisme gestionnaire régional et en concertation avec le CCCA-BTP. Par ailleurs, les procédures d'évaluation des acquis de la formation seront partagées entre le CFA du formateur-stagiaire et le CCCA-BTP. »	par l'institution à manifester plus de capacités d'initiative et d'innovation qu'avec la FFA, y compris pour ce qui concerne les procédures d'évaluation intermédiaire et finale des acquis de la formation.
« Le DAFFA devra ainsi contribuer non seulement à une acquisition pragmatique des compétences indispensables à l'exercice d'un nouveau métier, mais aussi à un raffermissement de l'identité professionnelle des formateurs de CFA-BTP. Par ailleurs, le DAFFA devient un moyen d'animation pédagogique régionale bénéfique non seulement aux formateurs nouvellement embauchés, mais aussi aux équipes de direction qui auront l'opportunité d'affirmer leur posture de manageur des compétences professionnelles des équipes des CFA-BTP. »	En utilisant le terme de « manageur » dans sa communication institutionnelle, le CCCA-BTP confirme qu'elle souhaite le passage d'une relation d'exécution de la prescription à une relation d'interprétation-adaptation de cette prescription qui prend en compte non seulement la dimension capacitaire du DAFFA, mais également la dimension identitaire. L'institution, en soulignant ceci, indique au directeur que le DAFFA peut devenir pour lui une source de renforcement de sa notoriété professionnelle.

L'institution indique dans ce texte qu'elle souhaite la transition d'une logique des directives à une logique de participation où la prescription est mise en discussion ce qui contribue à la responsabilisation du directeur dans la mise en place du processus d'accompagnement et de formation DAFFA ; le directeur n'agirait plus avant tout comme exécutant de cette prescription, mais comme un gestionnaire des ressources humaines dans son établissement. Nous remarquons dans ce texte une volonté institutionnelle de construire le processus d'appropriation du DAFFA et de progresser en démontrant le sens du dispositif aux directeurs, en prenant en compte que « *le changement ne se décrète pas, mais il se constitue progressivement avec une adhésion qui monte en puissance, sinon les hommes savent résister* » (Bernoux, 2004, p. 10 et suiv.).

C'est, en effet, à partir de la compréhension du sens que l'institution et les directeurs donnent au DAFFA qu'il sera possible de comprendre les interrelations (interprétées en tant qu'ensemble d'actions et d'interactions, cf. Ardoino, cité par Lourau, 1970) qui se créent à l'occasion du DAFFA et qui conduisent - comme nous le supposons - à des productions-constructions singulières, suite à une rencontre entre l'institution avec ses statuts et ses prescriptions, d'une part, et l'individu-sujet avec ses propensions et capacités, d'autre part. Nous n'oublions pas que cette rencontre se réalise dans une organisation (en même temps structure vivante et action [Morin, 2005]) et dans des espaces temps identifiés (Roquet, 2010) et ouverts à l'invention pour que chacun puisse y réaliser ses projets, certes en relation avec le cadre prescrit, mais en même temps en fonction de son libre arbitre. Par ailleurs, nous considérons ces processus aussi comme une rencontre entre l'histoire du système portée par l'institution (plus que sa simple volonté d'instituer [Dubet, 2002]) et celle de l'individu-sujet-acteur. Enfin, au cours de notre analyse, nous essayerons de nous souvenir que les institutions ne sont pas que porteuses des prescriptions qui détermineraient les pratiques collectives, mais

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

aussi porteuses à l'origine des cadres cognitifs et moraux dans lesquels se développent les pensées individuelles (Douglas, 2000).

- **La prescription et l'engagement des directeurs mobilisé dans le DAFFA**

Il ressort de nos entretiens que les accompagnements et les communications des savoirs qui ont lieu au cours de ces processus exigent un « *temps didactique et une transition qui durent* » (Astolfi, 1997, p. 3). La prescription du CCCA-BTP va dans le même sens en préconisant des interventions des directeurs auprès des formateurs sur des périodes longues. Mais, les directeurs déclarent dans leur majorité qu'au-delà cette préconisation institutionnelle le temps disponible les rattrape et ils n'ont pas suffisamment de temps d'observer le mécanisme de progression du nouveau formateur et doivent se fier plutôt au travail de l'adjoint pédagogique qui construirait son identité professionnelle au moins en partie sur les interventions et interactions avec les formateurs, situées dans des « *temporalités plus longues, indispensables à une maturation des processus mentaux d'assimilation et d'adhésion* » (Astolfi, op. cité, p. 6).

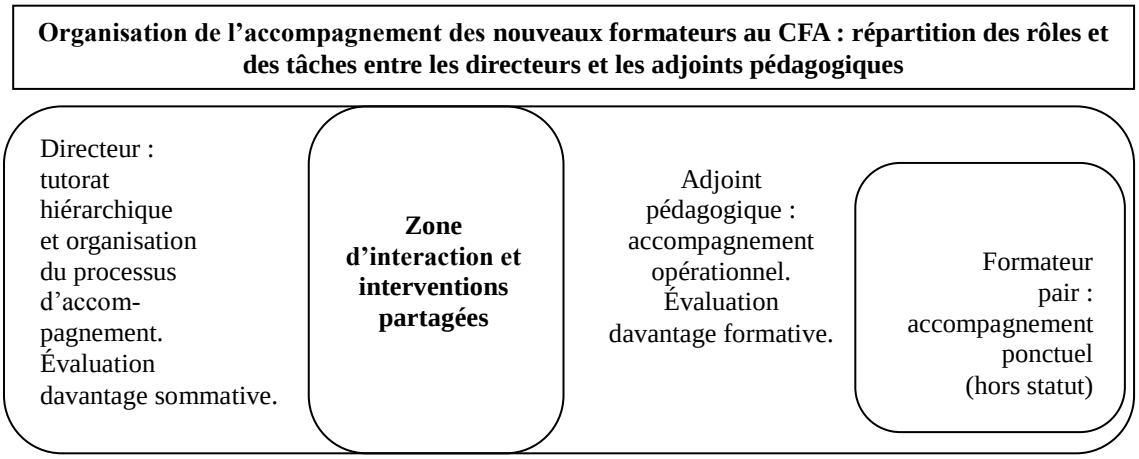
La prescription institutionnelle laisse au directeur le choix de décider quelles activités et tâches il confiera à l'adjoint pédagogique, tout en précisant que l'ensemble du processus s'organise sous sa responsabilité. Néanmoins, cette prescription attribue certaines tâches explicitement au directeur (cf. *Guide d'accompagnement du DAFFA*, CCCA-BTP, 2012), telles qu'accueil institutionnel au CFA, organisation de l'accompagnement du formateur dans les travaux préparatoires à l'entrée en modules de formation, organisation des bilans d'étape des parcours de formation et détermination des axes de progrès, création des conditions d'intégration du nouveau formateur dans l'environnement de l'apprentissage du BTP, participation à trois séances animées par le nouveau formateur, ou encore l'organisation de l'évaluation finale des acquis de la formation au CFA. Nous nous apercevons que certaines de ces attributions sont d'ordre organisationnel et managérial (comme l'organisation de l'accompagnement en tant que processus global, y compris la création des conditions d'intégration du formateur dans son nouveau contexte professionnel), tandis que d'autres (comme l'organisation des bilans d'étape ou l'observation des séquences d'apprentissage) relèvent d'un accompagnement avant tout pédagogique ; l'évaluation finale constituant à la fois une obligation contractuelle vis-à-vis de l'institution et un acte managérial qui demande que le directeur se prononce non seulement sur le degré d'acquisition des capacités professionnelles au cours de la formation,

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

mais aussi sur la façon dont le nouveau formateur comprend son environnement professionnel et s'adapte au contexte.

La prescription institutionnelle constitue, pour la plupart des directeurs interviewés, une balise dans la répartition des tâches d'accompagnement entre le directeur et l'adjoint pédagogique, mais pas une référence unique. Ainsi, en réalité, certaines tâches attribuées dans la prescription institutionnelle au directeur sont confiées à l'adjoint pédagogique. Il s'agit principalement de celles qui peuvent être considérées comme directement à finalité pédagogique, comme organisation et suivi des observations des situations de travail en entreprise, création et exploitation des outils de liaison avec l'entreprise, construction d'un tableau de stratégie de formation alternée et, avant tout, la création des séquences et séances d'apprentissage, en tenant compte de l'apprenti.



En analysant les entretiens, nous avons constaté que la répartition empirique des tâches de suivi des nouveaux formateurs entre les directeurs et les adjoints pédagogiques était relativement similaire d'un CFA à l'autre (voir schéma ci-dessus). Ainsi, les directeurs, dans la plupart des cas, organisent et à supervisent le processus, participent à son démarrage, conduisent un bilan de mi-parcours, interviennent en cas de tensions imprévues et sont responsables de l'évaluation finale des acquis de la formation. Les adjoints pédagogiques, en revanche, assurent l'accompagnement opérationnel qui favorise les productions pédagogiques du nouveau formateur, en lien avec les savoirs communiqués et les pratiques analysées au cours des regroupements de formation (régionaux et nationaux), ainsi qu'en respectant les échéances du dispositif fixées dans le cahier des charges de la formation communiqué par l'institution.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Au cours de nos analyses, nous cherchions à comprendre plus en détail comment les directeurs intègrent la prescription institutionnelle dans leur propre façon de concevoir l'accompagnement des nouveaux formateurs, en nous basant sur les résultats des entretiens.

DISCOURS DES DIRECTEURS SUR LEUR ENGAGEMENT DANS LE DAFFA		
	Éléments de discours	**Nos commentaires**
2010 07 22 Directeur 1	*« C'est principalement adjoint pédagogique qui intervient auprès du nouveau formateur : celui-ci veille à l'application des préconisations pédagogiques du CCCA-BTP, tout en sachant que ni le formateur, ni le CFA n'ont pas les moyens de tout appliquer.* *Le directeur est davantage dans la gestion des compétences que dans la gestion de la formation : pour impulser l'état d'esprit chez le formateur, pas pour communiquer la pédagogie (en tout cas, pas essentiellement). L'accompagnement des formateurs nouvellement embauchés, pour le directeur, c'est une opportunité, un moyen de gérer les ressources humaines. Cela peut également être un facteur contribuant à la paix sociale au CFA. »*	Ce directeur affirme clairement que l'accompagnement du nouveau formateur appartient à l'adjoint qui est positionné en tant que principal médiateur dans le processus de communication des savoirs et des consignes. Le directeur, en revanche, doit apprendre à être initiateur des processus qui contribuent au renforcement des capacités collectives. Le directeur se positionne selon nous davantage sur le pilotage du collectif et le DAFFA a du sens pour lui si elle renforce avant tout ce collectif. C'est ainsi que le directeur interprète le DAFFA comme un moyen qu'il doit récupérer pour la gestion des ressources humaines, ce qui relève de son domaine, tandis que l'accompagnement de la montée en puissance pédagogique du nouveau formateur reste le domaine de l'adjoint.
2010 11 10 Directeur 2	*« Le directeur fait pour que chacun puisse occuper pleinement sa place et qu'il ait le sentiment de contribuer à un effort collectif. La formation des formateurs nouvellement embauchés est dans cette mouvance (le travail du directeur sur l'état d'esprit du formateur et sur l'organisation de sa progression pédagogique). »*	Nous identifions aussi dans ce témoignage le souci du directeur de faire, avant tout, fonctionner le collectif, en s'attachant davantage à l'organisation des processus qu'à la communication des savoirs pédagogiques aux nouveaux formateurs. Il estime que son rôle est plutôt le travail sur l'état d'esprit propice à la production en commun que l'engagement direct dans les processus de développement des capacités professionnelles de ses collaborateurs.
2011 01 14 Directeur 3	*« La formation des nouveaux formateurs constitue une occasion d'exprimer sa capacité de construire des projets avec l'équipe. »*	Le directeur positionne le DAFFA comme un projet et considère que son rôle consiste à le mettre en œuvre, en équipe et en comprenant ses enjeux.
2011 01 21 Directeur 4	*« En pensant l'accompagnement des nouveaux formateurs, le directeur doit articuler son travail avec celui de l'adjoint pédagogique, qui va en être la charnière. Il a aussi des idées et il faut confronter ses idées avec lui.* *Le patron des formateurs au quotidien, c'est l'adjoint, rien que de part la gestion des emplois du temps (le contact avec le formateur, c'est lui). Le directeur, en revanche, monte et conduit les projets. La formation des nouveaux formateurs est un projet à impulser chaque fois quand il y a un nouveau formateur. Le directeur va impulser au formateur l'envie de se mettre au service d'un projet (individuel ou collectif), de travailler ensemble. »*	Le directeur est clair et déclare presque qu'il ne souhaite pas s'engager dans l'accompagnement opérationnel des nouveaux formateurs, en considérant ceci comme une potentielle déstabilisation de l'adjoint. Ce témoignage renforce selon nous le précédent, car ici aussi le directeur se positionne en tant que pilote des projets qui doit être capable de mobiliser les équipes pour qu'ils se réalisent. Comme la plupart des témoignages précédents, celui-ci souligne également que le directeur doit avoir comme cap la réalisation des objectifs collectifs, même s'ils sont impossibles à réaliser sans implications individuelles que le directeur doit être capable d'impulser.
2011 03 01 Directeur 5	*« Le directeur doit apprendre à faire ce qui revient au directeur, à savoir apprendre à déléguer naturellement, ne pas vouloir tout faire, apprendre à demander de faire. Ceci est également valable pour l'accompagnement des nouveaux formateurs : c'est l'adjoint pédagogique qui doit s'y investir et le directeur doit déléguer. »*	Ce témoignage va dans la même direction que les précédents en mettant l'accent sur le fait que l'accompagnement des formateurs doit, selon le directeur en question, être délégué.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

2011 09 30 Directeur 8	*« La population des directeurs n'est pas homogène par rapport à la problématique pédagogique, face à la gestion des ressources humaines, ou quant à l'envie de s'impliquer dans le changement.* *Les directeurs seront obligés de renouer avec la pédagogie de l'apprentissage. Pour certains, cela peut sembler un peu inquiétant. En même temps, ce n'est pas forcément l'entrée pédagogique qui donne le plus de légitimité au directeur. Le quotidien rattrape les directeurs et le temps leur manque pour s'occuper de la pédagogie. »*	Ce témoignage est particulier, étant donné que le directeur ne parle pas directement de lui-même, mais des autres directeurs dont certains, selon lui, ne souhaiteraient pas participer davantage au DAFFA car, ne considérant pas l'actualisation des connaissances en pédagogie comme un enjeu majeur actuellement, ils ne souhaitent pas renouer avec la pédagogie, même « *s'ils seront obligés de le faire* ». Par conséquent, en considérant les adjoints plus spécialistes en pédagogie qu'eux-mêmes, ils s'éloignent de l'accompagnement des nouveaux formateurs. Ils le font d'autant plus facilement que la pédagogie ne serait pas considérée par les directeurs comme la source de légitimité principale du directeur.
2013 04 02 Directeur 11	*« J'apprends surtout à organiser et à déléguer l'accompagnement des nouveaux formateurs par l'adjoint pédagogique. Être ouvert, s'attacher au développement, ne s'interdire rien.* *Grâce au DAFFA, les adjoints de direction sont capables d'entrer dans la démarche pédagogique, tandis que le directeur renforce le contact avec les formateurs. »*	Ce directeur aussi se positionne davantage en tant qu'accompagnateur des projets-processus qu'accompagnateur direct des formateurs en DAFFA. Il considère qu'il doit être capable d'initiative et d'innovation, tout en laissant l'implication opérationnelle à l'adjoint, sans pour autant s'interdire le contact avec le formateur.
2013 04 12 Directeur 2	*« La préparation de l'accompagnement est costaud, mais le processus moins, car le temps manque (on se fait rattraper par la réalité).* *Avant, on était dans l'externalisation de la formation (le CCCA-BTP formait « nos » formateurs), ce qui arrangeait aussi le directeur.* *Maintenant, on s'y engage davantage, surtout dans la première phase, au niveau local et régional.* *Mais que devient le directeur après le module régional : ne redevient-il pas ce qu'il était dans la FFA, à savoir un retour vers la 'sous-traitance' de la formation assurée par le CCCA-BTP ? »*	Ce témoignage fait état d'une certaine déception de ce directeur dans la mesure où les autres priorités l'éloigneraient de la mise en pratique d'un dispositif d'accompagnement solidement préparé. Il explique que l'éloignement du DAFFA ne serait pas obligatoirement voulu, mais parfois subi. Par ailleurs, le fait que la prescription n'est pas précise quant au rôle du directeur dans la deuxième phase du parcours (au delà du module régional) peut contribuer à une certaine démotivation.
2013 06 05 Directeur 13	*« Dans le DAFFA, chacun tient son rôle :* • *l'adjoint pédagogique : accompagnement au quotidien, technique de la pédagogie,* • *le directeur : pas du tout sur le volet « accompagnement » (le directeur est beaucoup à l'extérieur, il doit garantir le remplissage correct des sections, entretenir des relations avec des partenaires institutionnels, concevoir des projets, être sur le management global, ne pas maîtriser le détail, mais comprendre les processus et les préparer).* *Quant à l'accompagnement au quotidien dans le DAFFA :* • *plutôt l'affaire de l'adjoint au niveau local,* • *on s'appuie aussi sur le pilote régional,* • *le conseiller au CCCA-BTP (qui suit notre région) est également sollicité. »*	Il s'agit encore d'un témoignage où le directeur affirme qu'il « ne doit pas maîtriser le détail, mais comprendre et préparer les processus », donc être dans le global. Ainsi, l'accompagnement des nouveaux formateurs incombe naturellement à l'adjoint pédagogique qui n'est pas seul dans le processus, mais peut trouver un appui au niveau régional (méso) et national (macro).

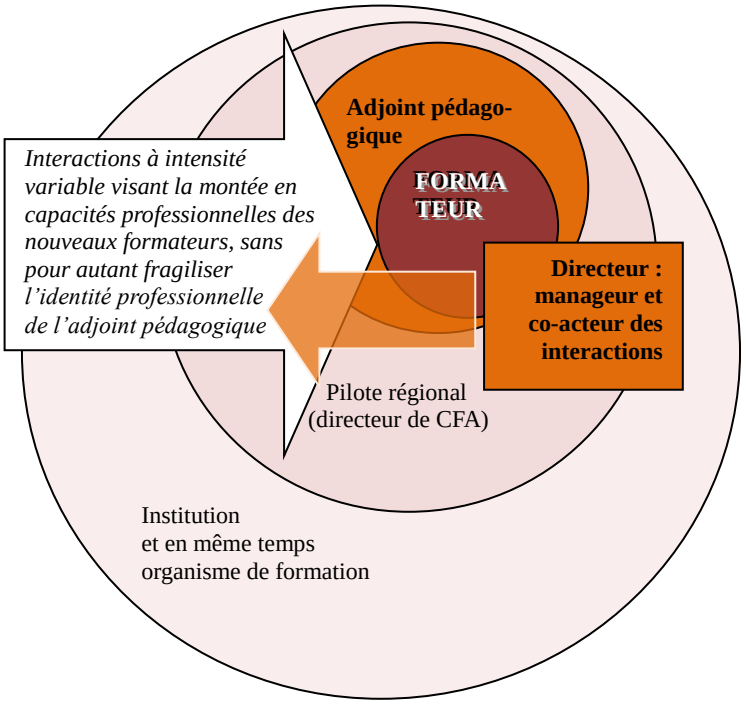
Au vu de ces témoignages, nous ne pouvons pas affirmer que le DAFFA a contribué, d'une façon repérable, au renforcement des connaissances en pédagogie détenues par les directeurs de CFA-BTP, même si c'était l'un des objectifs institutionnels de ce nouveau dispositif. Les directeurs ne considèrent pas, globalement, qu'un tel renforcement constitue une priorité dans le contexte actuel. En effet, la majorité des directeurs interviewés considère que les enjeux managériaux actuels sont d'ordre plus global que la maîtrise approfondie des principes

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

pédagogiques de l'alternance. C'est pourquoi, les directeurs consultés confient, presque tous, l'accompagnement opérationnel des nouveaux formateurs à l'adjoint pédagogique qui est autonome et responsable de ce processus, même si celui-ci en rend compte au directeur. La notion d'accompagnement opérationnel n'est pas très précise dans la prescription et les directeurs profitent de cette ambiguïté pour l'interpréter en fonction de leurs priorités, de leur disponibilité et de leur intérêt pour la pédagogie de l'alternance.

Le positionnement du directeur dans le DAFFA au vu des résultats d'analyse des entretiens, enrichis de données quantitatives



Par ailleurs, les directeurs considèrent que, les adjoints de direction chargés de la pédagogie étant positionnés en tant que responsables hiérarchiques directs des formateurs, l'accompagnement pédagogique de ceux-ci constitue un élément fondamental de leur légitimité et de leur identité professionnelle. C'est pourquoi fait de les rendre responsables de ce processus n'est pas pour les directeurs consultés un acte de délégation de ses propres responsabilités, mais une reconnaissance du rôle de l'adjoint pédagogique que le directeur ne devrait pas fragiliser en s'impliquant trop directement dans la gestion des accompagnements des nouveaux formateurs. Par ailleurs, les directeurs souhaitent non seulement reconnaître le rôle de l'adjoint pédagogique, mais aussi ne souhaitent pas le déresponsabiliser ou le surprotéger en pilotant plus directement *le processus d'accompagnement. Nous percevons dans ce choix une médiation entre le directeur et l'adjoint pédagogique qui porte sur l'autonomie de ce dernier dans le cadre d'une culture d'action* (Dupuy et Robert, 1976) où il

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

est question de faire en sorte pour que chaque sujet-acteur trouve sa place dans un projet partagé (et le DAFFA en est un) avec ses initiatives et des responsabilités, ainsi qu'avec ses ambitions et ses enjeux identitaires. Ce cas nous envoie également à la complexité des relations hiérarchiques et organisationnelles, où les jeux d'acteurs (Dubet, 2002) deviennent primordiaux dans l'adaptation de la prescription aux contextes et aux situations, et ce n'est pas le directeur qui est le principal communicant des savoirs au nouveau formateur, ni celui qui l'accompagne au quotidien dans l'exploitation de son expérience pour se construire professionnellement, même si la prescription institutionnelle prévoit qu'il y investisse davantage que dans le cadre du dispositif précédent. En effet, l'institution souhaiterait que le directeur revienne vers les préoccupations plus pédagogiques (sans pour autant être précis quant à la façon d'envisager ce processus), tandis que le directeur se perçoit comme un chef d'orchestre chargé de combiner l'ensemble des objectifs, des moyens et des processus concernant le CFA dont le pilotage lui est confié, où la problématique pédagogique sera positionnée non seulement en fonction de son importance objective, mais surtout en fonction de la valeur affective, motivationnelle et identitaire que le directeur lui accorde.

3.2.3. Expériences relatives au DAFFA et potentiellement professionnalisantes identifiées au cours de la première phase d'analyse

Le passage de la situation FFA à la situation DAFFA renvoie à la complexité des rapports entre les institutions et les acteurs, abordée dans les travaux des auteurs tels que Luhmann (1975), Morin (2005), Dubet (2002) ou Clénet (2012). Sans vouloir se lancer dans la sociologie des organisations, car celle-ci reste hors du champ principal de nos investigations, constatons toutefois que cette complexité, dans son imprévisibilité, peut conduire à des tensions entre le passé (non satisfaisant) et le futur (incertain) où l'institution et les directeurs, cherchent à se positionner, en s'engageant dans des médiations-négociations entre le souhait institutionnel et la disposition des directeurs pour le satisfaire. C'est pourquoi il est principalement question dans ce chapitre de mieux connaître et analyser les productions des directeurs au cours du DAFFA et de comprendre comment ces productions contribuent à la construction de leurs capacités professionnelles, telles que nous les avons perçues à la première lecture des transcriptions des entretiens que nous avons conduits.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

- **Analyse du discours sur les accompagnements mis en place et identification de leurs enjeux pour les directeurs de CFA-BTP**

Nous avons commencé par identifier les accompagnements potentiellement professionnalisants à travers le DAFFA tels qu'ils nous ont été rapportés par les directeurs eux-mêmes lors des entretiens réalisés entre mars et juin 2013 et orientés spécifiquement sur ce dispositif. Nous présentons, ci-dessous, les résultats de cette investigation qui consistait en 7 entretiens semi-directifs d'approfondissement thématique avec les directeurs de CFA (dont 2 avec les mêmes directeurs que lors de la série d'entretiens précédente, afin d'examiner la différence entre les mises en œuvre rapportées il y a deux ans [FFA] et les mises en œuvre récentes [DAFFA]). Nous avons choisi nos interlocuteurs après avoir parcouru des écrits relatifs au DAFFA produits par certains directeurs à l'issue des observations de séquences d'apprentissage présentées par les nouveaux formateurs auxquelles ils ont participé, ainsi que les comptes-rendus des entretiens avec les nouveaux formateurs qui ont lieu à mi-parcours de leur formation. Cette analyse rapide de leurs écrits nous a permis de sélectionner ceux qui faisaient état d'expériences d'accompagnement que nous avons trouvées pertinentes.

	Réalisations en termes d'accompagnement des nouveaux formateurs et/ou discours général sur le DAFFA (discours des directeurs extraits de la grille d'analyse de la 2e série d'entretiens, transcrits et mis en forme)	**Nos observations et interprétations**
2013 03 26 Directeurs 9 et 10 (entretien simultané), tous les deux d'une même région, directeurs depuis an, avant adjoints pédagogiques et formateurs.	« *Effet du DAFFA sur les directeurs :* • *il faut suivre davantage les formateurs,* • *il faut revenir vers la pédagogie (en parallèle avec tout le reste, car la charge liée au DAFFA n'a pas été accompagnée d'une diminution des autres charges).* *En accompagnant les formateurs en DAFFA, ne pas oublier que ce dispositif est dans un contexte : par exemple, le formateur ne sera pas motivé de la même façon s'il voit qu'il y aura des licenciements dans son établissement.* *Ce sont les directeurs qui choisissent aussi quels formateurs 'anciens' participeront à ce dispositif : difficulté éducative supplémentaire à gérer.* *Ce qui soude dans le DAFFA, c'est la dimension concrète et pragmatique des apprentissages issus de l'expérience (aussi bien des directeurs que des formateurs). »*	Les deux directeurs font remarquer que le « retour vers la pédagogie », même s'il n'est pas contesté en soi, est « une charge supplémentaire », à savoir non accompagnée d'une diminution d'autres obligations professionnelles. Dans la remarque « il faut suivre davantage les formateurs », nous ressentons davantage un reproche à l'institution (qui, dans le passé, s'occupait des formateurs plus directement) qu'une opportunité de professionnalisation. Il a été également relevé le lien entre la motivation pour le DAFFA et le contexte général : la gestion de cette motivation passe pour ces directeurs par la capacité de ceux-ci à convaincre les nouveaux formateurs que ce dispositif aura du sens pour eux quel que soit le contexte. Enfin, en exposant la participation des formateurs anciens au DAFFA (module régional uniquement), décidée et encouragée par la direction du CFA, les directeurs la présentent, une fois de plus, comme une difficulté et une charge. Les côtés les plus positifs du DAFFA, tel que ressenti et communiqué par les deux directeurs, sont leurs pragmatisme et ancrage dans l'exploitation formative de l'expérience des nouveaux formateurs.
2013 03 29 Directeur 10, 51 ans,	« *Je suis gardien du cadre pédagogique et je participe aux moments clefs du parcours, tels que 2 ou 3 séances d'apprentissage, entretien de mi-parcours et,*	Ce directeur considère que l'accompagnement du nouveau formateur appartient essentiellement à l'adjoint de direction chargé de la pédagogie. Le

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

directeur de CFA depuis 5 ans, avant adjoint pédagogique et formateur en sciences, licence sciences physiques	*bien entendu, l'évaluation finale. Mais le suivi au quotidien, c'est l'adjoint qui l'assume.* *Le DAFFA dans ma compréhension des choses, c'est :* • *une façon de se positionner, d'avoir une visibilité et une existence affirmée au niveau régional, une manière d'entrer dans la régionalisation (argument particulièrement valable quand on arrive dans une nouvelle région),* • *une façon d'affirmer son autorité vis-à-vis des nouveaux formateurs, en leur transmettant son propre message (qui est un message négocié et pas une simple transcription de la recommandation institutionnelle),* • *une manière d'affirmer ses connaissances, en les partageant (thèmes d'intervention dans le DAFFA : s'approprier les outils de travail par les nouveaux formateurs, comprendre le mode de fonctionnement, paritarisme, spécificités de l'apprentissage, environnement socio-économique et politique),* • *une façon de faire comprendre les liens qui existent au sein du CFA et entre le CFA et son environnement. »*	directeur, en revanche, peut y voir un intérêt : • si le DAFFA lui permet d'exister davantage au niveau régional, dans un souci d'affirmation professionnelle et capacitaire plus large que le périmètre de son CFA, en participant à la conception et à l'animation des regroupements de formation régionaux, par exemple, • si le DAFFA sert de moyen d'affirmer son autorité hiérarchique, basée non seulement sur la légitimité, mais également sur la notoriété, • si le DAFFA, grâce à sa dimension non seulement nationale (pilotée institutionnellement), mais également régionale, contribue à situer les nouveaux formateurs dans un environnement et dans des contextes.
2013 04 02 Directeur 11, 49 ans, directeur depuis 5 ans, avant formateur technique, ensuite adjoint pédagogique et conseiller au CCCA-BTP, doctorat en sciences humaines et sociales.	« *J'apprends surtout à organiser et à déléguer l'accompagnement des nouveaux formateurs par l'adjoint pédagogique. Être ouvert, s'attacher au développement, ne rien s'interdire. Ne pas répondre par la violence, mais par la socialisation. Ne pas oublier que le DAFFA se fait dans un contexte. Jouer sur les rapprochements : ne pas percevoir les différents lieux de formation et les différentes formes d'accès aux savoirs comme une accumulation de ruptures, mais comme une opportunité de rapprochements.* *Ce dispositif :* • *m'oblige à renforcer le contact avec les formateurs, en suivant leur progression dans le DAFFA à travers ma participation à quelques séances d'apprentissage qu'ils animent,* • *légitime le travail des formateurs (donne une dimension plus formelle à leur travail, le met en cadre qu'ils doivent être capables de manipuler),* • *donne de l'homogénéité au travail à la fois du formateur et du directeur (grâce à la prescription et à la concertation) ».*	Les premiers termes cités par ce directeur en réponse à la question sur les caractéristiques de ses accompagnements dans le DAFFA sont « *organiser* » et « *déléguer* ». En même temps, ce directeur considère qu'en organisant et déléguant il est préférable d'être créatif, ne rien s'interdire, privilégier le dialogue à une simple injonction. Le directeur souligne également l'importance des liens et des rapprochements à créer dans le cadre des processus formatifs. Concernant son implication pragmatique dans le processus d'accompagnement des nouveaux formateurs, ce directeur évoque surtout les grandes lignes, ce qui laisse supposer que cette mission repose essentiellement sur l'adjoint pédagogique.
2013 04 11 Directeur 12, 49 ans, directeur de CFA pendant 14 ans (a quitté le réseau en 2012), école du commerce.	« *Le CCCA-BTP a préparé un guide exhaustif d'accompagnement des nouveaux formateurs. Il est bien pratique à suivre, même s'il ne contient pas tout et il faut ajouter du 'sien', en tant que chef d'établissement. Par ailleurs, il faut manifester de l'intérêt pour cette formation, pour épauler l'adjoint. Je participe, par ailleurs, à quelques animations de séances et je conduis les entretiens de mi-parcours. L'exploitation de l'observation du nouveau formateur dans le cadre du DAFFA, si elle est bien menée, conduira à une prévision et une anticipation de la place de ce formateur dans la structure. C'est donc une occasion de voir le DAFFA en tant que moyen de conduire sa stratégie de développement des compétences et des attributions qu'on souhaite confier à terme à ce formateur. »*	Dans le témoignage de ce directeur, il y a deux aspects : d'une part le discours sur les exploitations possibles du DAFFA en termes de gestion (si possible prévisionnelle) des ressources humaines, mais sans mentionner un plan d'action précis (mode opératoire) permettant d'y arriver et, d'autre part un aveu que pour accompagner les nouveaux formateurs, il est relativement suffisant de suivre les prescriptions du CCCA-BTP (« *guide exhaustif* »), même s'il ne prévoit pas tout. Le directeur ne donne pas d'exemples de réalisations dans son CFA et revient souvent au cours de l'entretien sur ce que le DAFFA devrait être en général.
2013 06 05 Directeur 13, 45 ans, directeur depuis 4 ans, avant adjoint pédagogique, formation	*Le DAFFA est pour le directeur un outil de gestion des compétences dans la mesure où :* • *il réveille les compétences chez les formateurs,* • *il développe les capacités des directeurs à prévoir, à mieux positionner les apprentis au bout de la chaîne de l'apprentissage au CFA,*	Ce directeur non seulement confirme que le DAFFA au quotidien est à piloter par l'adjoint pédagogique, mais aussi ajoute qu'il se sent en dehors des responsabilités régionales et nationales, assumées par d'autres. Il met l'accent sur le DAFFA en tant « qu'outil de

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

littéraire	• *avec le DAFFA, le directeur perçoit mieux le CFA comme une entreprise où il y a des apprentissages qui vont jusqu'à l'apprenti.* *Quant à l'accompagnement au quotidien, chacun tient son rôle :* • *au CFA : plutôt l'affaire de l'adjoint,* • *au niveau régional : on s'appuie sur le pilote régional,* • *niveau national : on s'appuie ensuite sur le responsable régional et conseiller au CCCA-BTP. »*	gestion des compétences », en donnant son propre sens à la signification de ce concept. Néanmoins, nous restons dans du déclaratif et nous n'avons pas d'exemples de passage à l'acte dans chacun des trois aspects cités.

En comparant les résultats de la première et la seconde série de nos entretiens avec les directeurs de CFA-BTP, les deux séries ayant été espacées de deux ans, nous avons d'abord relevé que les directeurs, contrairement à l'institution, ne chercheraient pas à s'engager davantage dans l'accompagnement opérationnel des nouveaux formateurs et continuaient à confier cette mission aux adjoints de direction chargés de la pédagogie. Ainsi, le DAFFA ne semble pas être un dispositif sur lequel les directeurs de CFA s'appuient particulièrement pour raffermir leurs connaissances en pédagogie de l'apprentissage et pour renforcer par la même occasion leur notoriété auprès des formateurs, comme le souhaitait l'institution, en dépit d'un certain regain d'intérêt pour ces connaissances, constaté avec la mise en place de la 1e promotion DAFFA. Nous constatons ainsi que le développement des connaissances en pédagogie n'est pas, pour les directeurs, un enjeu prioritaire en ce moment, contrairement au souhait institutionnel et malgré l'intérêt que ceux-ci déclarent pour la pédagogie en général. En revanche, ils revendiquent leur place en tant qu'organisateurs des processus et des projets pédagogiques qui exigent, malgré tout, certaines connaissances des principes pédagogiques de la formation alternée. En revanche, nous avons identifié :

- le désir de s'appuyer sur leur rôle dans le DAFFA pour s'affirmer davantage au niveau régional en tant qu'acteurs capables de piloter un dispositif d'accompagnement des nouveaux formateurs non seulement dans leur établissement (niveau micro), mais également en devenant un intervenant, voire accompagnateur régional des démarches mises en place dans les différents CFA (niveau méso),

- la volonté de s'affirmer davantage vis-à-vis des formateurs en tant qu'acteur compétent en pilotage des projets de développement professionnel des équipes, légitimée par la prescription institutionnelle qui vise à renforcer le rôle du directeur dans le DAFFA et débouchant sur la construction des relations professionnelles plus responsabilisantes avec les nouveaux formateurs (avec des obligations mutuelles exprimées plus clairement),

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

- le souhait de renforcer ses capacités en négociation et en médiation aussi bien au sein de l'équipe de direction (principalement avec l'adjoint pédagogique) qu'avec l'équipe éducative (principalement avec les formateurs), en misant sur des rapprochements et sur des liens à créer entre les collaborateurs et entre les différents projets : le DAFFA est considéré par la plupart des directeurs comme un projet, contrairement à la FFA qui était perçue davantage comme une injection,

- l'envie de promouvoir des dynamiques pédagogiques nouvelles, en organisant des collaborations entre les formateurs nouveaux et les formateurs expérimentés à partir des savoirs et démarches pédagogiques communiqués au cours du DAFFA (ce dernier point reste, toutefois, davantage une intention qui nous a été communiquée par certains directeurs qu'une réalisation constatée à travers des témoignages recueillis).

Remarquons que ces enjeux sont nés de l'évolution du contexte, principalement avec la mise en place des organisations régionales de gestion de l'apprentissage du BTP (ce processus s'étant nettement accéléré entre 2010 et 2012), où les directeurs de CFA, relativement bouleversés par ce changement, s'interrogeaient sur le devenir de leur position et rôle dans ces organisations. Certains, se sentant privés de leur autonomie d'action au niveau local, cherchent à la reconstruire en s'appuyant sur leurs capacités à promouvoir et à conduire de nouveaux projets, comme le DAFFA, dans le cadre régional. Ainsi, les enjeux du DAFFA pour les directeurs ne sont pas que de nature capacitaire, mais aussi identitaire.

- **Étude plus approfondie des trois cas d'accompagnement sélectionnés lors des entretiens**

Au cours de la 2e série de nos entretiens, nous avons identifié trois cas d'accompagnement du DAFFA au CFA qui nous ont paru particulièrement pertinents et que nous avons décidé d'analyser plus en détail du point de vue de leur valeur professionnalisante pour les directeurs de CFA concernés.

Cas d'accompagnement plus précis sélectionnés en fonction du degré de détail de la présentation faite par les directeurs lors des entretiens	**Nos commentaires en rapport avec le processus de professionnalisation des directeurs enclenchés lors des accompagnements**
Cas 1 (directeur étant également pilote régional et ayant déjà mis en place une démarche d'accompagnement au cours de la FFA, par ailleurs, ancien adjoint de direction chargé de la pédagogie) « *Une première observation du nouveau formateur (pendant un*	Le directeur mentionne d'abord qu'il doit être capable d'identifier non seulement les capacités du nouveau formateur à absorber les nouvelles connaissances, les interpréter et s'en servir dans son travail pédagogique, mais également il doit

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

mois ou deux) : spontanée, sans consignes et sans recettes, juste observer le nouveau formateur face à un groupe d'apprentis et voir comment il gère la situation : • *s'il base son activité davantage sur l'instinct qui le propulse vers former (il se fait confiance en tant que personne), ou sur le savoir (il fait davantage confiance à ce qu'il a appris),* • *s'il privilégie spontanément l'apprenti (ce qu'il est) ou les savoirs à lui communiquer.* *Ceci pour détecter comment organiser l'individualisation du parcours et prendre en compte ce dont les nouveaux formateurs ont besoin.* *Au CFA, l'accompagnement revient aux adjoints qui construisent des contenus à partir d'un schéma élaboré ensemble.* ***ANNÉE N*** *Accompagnement individualisé par le référent-pair et par le tuteur légitime (directeur ou adjoint pédagogique) qui commence avant le démarrage des regroupements de formation (régionaux et nationaux), comprenant le volet pédagogique (y compris aide à la préparation et observations de séquences d'apprentissage en situation réelle) et le volet relationnel (relation à et avec apprenti). Les 3 journées (organisées régionalement) sont co-construites avec les adjoints pédagogiques. Les adjoints sont aussi dans l'introspection des compétences et réciprocités des savoirs. ».* ***ANNÉE N+1*** *Continuation de la mise en pratique au CFA des nouvelles connaissances et des nouvelles postures professionnelles, alternée avec les regroupements nationaux. Evaluation formative en cours de formation (retours sur des observations de séquences, entretien institutionnalisé de mi-parcours et des entretiens ad-hoc si besoin) et sommative à la fin (tout en faisant attention à la distinction entre l'évaluation des acquis de la formation et celle de la personne en tant que formateur professionnel. »*	connaître le potentiel humain et intrinsèque du nouveau collaborateur à devenir formateur (« *s'il a de l'instinct* »). Ne pas se tromper en recrutant apparaît donc comme l'une des qualités de base d'un directeur en termes de ses capacités professionnelles. Le directeur, avec le DAFFA, met aussi à l'épreuve ses capacités d'identification des apports à proposer au nouveau formateur en termes d'accompagnement et de formation, avant de manifester ses capacités à concevoir, à mettre en œuvre et à veiller au bon fonctionnement d'un tel dispositif. Étant donné que le directeur confie l'accompagnement opérationnel à l'adjoint pédagogique et éventuellement à un formateur expérimenté, il apprend de ce fait comment coopérer dans ce cadre avec son équipe, ainsi comment faire coopérer ses membres entre eux. Cette coopération devient - de part la nature des interactions au sein du DAFFA - soit interrogative, soit transmissive. Par ailleurs, le directeur apprend non seulement à inciter les nouveaux formateurs à développer leurs capacités professionnelles, mais aussi (au moins indirectement) les adjoints pédagogiques, voire les formateurs expérimentés, en leur confiant les tâches d'accompagnement. Enfin, le directeur apprend à s'appuyer sur les évaluations formatives et sommatives pour apprécier l'évolution des capacités professionnelles (connaissances et attitudes) des nouveaux formateurs.
Cas 2 (directeur également pilote régional et ayant une expérience pédagogique, ainsi qu'une formation en ingénierie de formation) *« L'accompagnement est basé surtout sur l'observation de séquence, mais il y a aussi d'autres éléments :* • *2 heures de temps d'accueil (création d'une relation contractuelle au-delà de la période de recrutement),* • *temps d'observation des face-à-face pédagogiques,* • *observations de séance (1h20) et débriefings (1h20 également, avec le directeur et/ou avec l'adjoint) comprenant la définition des objectifs à atteindre pour la fois d'après (cette boucle est répétée quatre fois),* • *régulation avant-module et après-module de formation (modules régionaux et nationaux),* • *évaluations intermédiaires (au cours des entretiens d'analyse des séquences d'apprentissage présentées) et finale (pour apprécier les acquis de la formation et la personne en tant que futur collaborateur confirmé).*	Ce directeur met principalement l'accent sur le développement de ses capacités de régulation dans le DAFFA, qu'elles soient pédagogiques, organisationnelles, méthodologiques ou relevant plus directement de la gestion des ressources humaines. Les capacités à analyser la séquence d'apprentissage présentée par le nouveau formateur sont toutefois mentionnées en premier et le directeur s'appuie sur cette opportunité pour mettre à jour ses connaissances en pédagogie de l'apprentissage et pouvoir continuer à piloter les « *boucles* » d'apprentissage successives. Le fait d'apprendre à situer le DAFFA dans un contexte et processus de formation plus large, avec des « avant » et des « après » est également relevé par ce directeur, en même temps que la nécessité de se maintenir et développer ses connaissances en pédagogie pour être capable d'organiser, de participer et de prendre des décisions au cours des processus d'évaluation.
Cas 3 (directeur ayant une expérience d'adjoint pédagogique et une formation littéraire) *« Il faut, avant tout, clarifier ce que fait le directeur et ce que fait l'adjoint pédagogique et l'expliquer aussi au nouveau formateur. Le directeur commence le processus en expliquant la démarche au nouveau formateur. Ensuite, l'adjoint pédagogique observe 2 séances et il les analyse en s'appuyant sur la grille inspirée de la grille d'évaluation finale, afin de clarifier aussi vite que possible les attendus finaux du processus d'intégration par la formation, la première observation étant 'brute' (montre-moi comment tu fais spontanément et instinctivement, sois 'comme d'habitude' avec les apprentis), cette observation permettant à l'adjoint d'élaborer le projet de formation adaptée au profil de la personne (on voit le*	La capacité, à clarifier les missions et à trouver un consensus autour des attributions envisagées, apparaît à ce directeur comme la qualité préalable indispensable au bon fonctionnement des interactions s'installant au cours des processus d'accompagnement en relation avec le DAFFA. Par ailleurs, ce directeur met aussi l'accent sur l'importance d'une prédisposition naturelle à devenir formateur et le directeur de CFA doit être en mesure de la détecter et identifier. Il ressort de ce discours que le directeur doit être capable de ne pas percevoir le DAFFA comme un dispositif suffisant pour intégrer professionnellement le nouveau formateur, mais

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

formateur en relation avec sa fonction et on voit la personne en relation avec ses capacités). *Lors de cette première période, il s'agit aussi d'élaborer un langage commun, comprendre les concepts (séquence/séance), s'habituer au rythme de préparation des séances/séquences. Etre dans le déroulé de la préparation et dans le processus d'appropriation des principes pédagogiques et comportementaux. En observant la 2e séance en février/mars (pendant le module régional organisé en trois regroupements d'une journée), l'adjoint vérifie la progression du formateur et regarde si les consignes données ont été respectées.* *Après le module 2 (national) : tout s'éclaire dans la tête du formateur, ce que l'adjoint pédagogique constate après la 3e observation de séquence d'apprentissage (en juin) : on entre dans l'exigence de la séquence professionnelle qui fait appel à la méthode inductive. C'est la deuxième période de formation qui commence. Le retour des observations suite à la 3e observation est très individualisé (toujours fait en utilisant la grille d'évaluation finale).* *Objectif : apprendre à se mettre en questionnement (formateur).* *L'adjoint pédagogique est présent aux deux évaluations finales et il y a un retour conjoint (adjoint et directeur) au formateur. C'est un entretien de 45' à une heure :* • *sur les deux observations qui font l'objet de l'évaluation finale,* • *sur le travail interdisciplinaire,* • *sur l'évolution du formateur du point de vue de ses connaissances pédagogiques et de ses capacités d'adaptation).* *Lors de la restitution des résultats, le directeur et l'adjoint tiennent leurs rôles respectifs :le directeur son rôle de tuteur hiérarchique, l'adjoint son rôle d'accompagnant pédagogique. »*	plutôt comme une impulsion pour une démarche plus complexe, englobant l'intégration non seulement des savoirs, mais aussi d'une culture professionnelle constituée. En outre, nous observons à travers ce témoignage que le directeur doit apprendre à trouver des équilibres entre ses propres interventions et celles des adjoints pédagogiques, pour préserver l'efficacité des interactions professionnalisantes que les deux créent avec le nouveau formateur, ainsi que l'affirmation des aspirations et des identités professionnelles (analysée en relation avec les capacités) de l'un et de l'autre. concernent aussi bien la formation que l'intégration (il est difficile de faire marcher l'un sans l'autre). Par ailleurs, le directeur attire l'attention sur l'apprentissage de la modularisation des exigences en fonction du progrès du nouveau formateur, afin qu'il devienne compétent pédagogiquement et professionnellement intégré, tout en réussissant à le responsabiliser dans son parcours de formation, en créant des interactions qui permettent à celui-ci d'apprendre à s'auto-évaluer avec des critères mesurables.

Ces trois études de cas montrent que leurs auteurs apprennent à situer le DAFFA dans un contexte et ne le considèrent pas comme une démarche autonome et suffisante pour construire une stratégie de développement des capacités professionnelles des formateurs ancrée dans une temporalité longue (« *il y a un avant et un après* » d'après l'un des directeurs cités plus haut). Mais, en même temps, nous n'avons pas trouvé dans les discours des directeurs interviewés des traces suffisamment significatives sur les stratégies construites et réellement ancrées dans du long terme : il y a, d'un côté, une nette reconnaissance par les directeurs de la nécessité d'une telle stratégie, mais pas de témoignages permettant de constater des mises en œuvre, aussi bien concernant les nouveaux formateurs que les formateurs expérimentés. Il y a eu, au cours des deux premières promotions du DAFFA, des tentatives d'intégrer au module régional des formateurs expérimentés, mais sans leur accorder un réel statut dans cette formation et sans statut de cette formation pour ce public. Par conséquent, les directeurs n'ont que rarement reconduit cette expérience au cours de la troisième promotion du DAFFA et la question de la pérennisation des processus de développement des capacités professionnelles des formateurs reste à ce jour sans contour assez précis.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Par ailleurs, nous retenons de nos entretiens que, selon les directeurs, les processus d'accompagnement ne font pas appel qu'à la maîtrise de méthodes et d'outils adéquats d'ordre pédagogique et organisationnel, mais aussi - et même avant tout - au développement des aptitudes des directeurs à sentir et cerner le potentiel du nouveau formateur, à aider ce formateur à l'identifier lui-même et, ensuite, déterminer avec lui un schéma opérationnel d'action pour qu'il construise son parcours DAFFA avec le concours du directeur et de l'adjoint pédagogique. De telles constructions sont complexes dans la mesure où il est difficile de savoir pourquoi, à un moment donné, « *tout s'éclaire dans la tête du formateur* » comme le rapportait l'un des directeurs. Par conséquent, certains directeurs soulignent dans leurs témoignages que les capacités à piloter les accompagnements s'affinent à travers les capacités à gérer des situations et des réactions imprévisibles, voire irrationnelles, mais parfois décisives pour la suite des parcours des nouveaux formateurs. Nous avons découvert, surtout en lisant les récits réflexifs des nouveaux formateurs sur leur parcours de formation, qu'il peut s'agir par exemple d'une interaction inattendue entre l'apprenant et le formateur au cours de laquelle le formateur sera amené à porter un regard différent sur les apprentis et qui le fera modifier son attitude par rapport à sa propre formation ou encore d'une confrontation entre les expériences vécues et les savoirs appris lors des regroupements nationaux.

- **Une analyse quantitative pour examiner l'intensité de l'implication des directeurs dans le DAFFA**

Pour clarifier la valeur explicative de l'échantillon choisi pour aboutir aux résultats qualitatifs nous avons décidé de procéder à une analyse quantitative à travers laquelle nous cherchions à connaître le degré d'implication des directeurs (en nombre ou en pourcentage) dans certaines actions-observations-analyses du DAFFA facilement repérables qui peuvent être considérés comme des indices statistiques d'accompagnement. Notre choix s'est porté sur l'estimation de la proportion des directeurs qui participent aux trois observations et analyses de séance d'apprentissage (préconisées entre octobre N et mars N+1), ainsi qui conduisent les entretiens-bilans de mi-parcours (préconisés avant septembre N+1). Les traces pouvant conduire à de telles estimations ont été disponibles au CCCA-BTP dès le mois de mars 2013 : les comptes-rendus d'observation de trois séances d'apprentissage, ainsi que les comptes-rendus d'entretien de mi-parcours, facilement quantifiables.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

En ayant décidé de procéder à une analyse quantitative, nous cherchions à connaître le pourcentage des directeurs qui se sont formellement conformés à la prescription, tout en nous rendant compte de son apport limité à l'explication du processus d'accompagnement du point de vue qualitatif. Néanmoins, cette analyse quantitative peut être considérée comme une entrée en matière ou le début d'un questionnement sur l'engagement du directeur dans l'accompagnement des nouveaux formateurs. Le tableau qui suit résume les principaux résultats de notre investigation quantitative, concernant 30 nouveaux formateurs de la 1e promotion du DAFFA (ayant débuté en septembre 2011 et s'étant terminée en mars 2013). Il s'agit d'un échantillon de 25% de la population concernée. Ainsi, le nombre maximal théorique des comptes-rendus à analyser était de 120 (à savoir 3 observations et analyses de séance d'apprentissage et 1 entretien de mi-parcours par formateur) et c'est donc par rapport à ce chiffre que nous avons calculé les pourcentages de participation des directeurs aux trois observations de séquence et un entretien de mi-parcours. Précisons que la prescription institutionnelle préconise la participation des directeurs à la totalité des observations et entretiens mentionnés ci-dessus. À travers cette analyse quantitative, nous cherchons donc également à comprendre, quel nombre de directeurs suit la prescription institutionnelle.

Analyse statistique de l'accompagnement des nouveaux formateurs par les équipes de direction, faite à partir des documents produits au cours de la 1e promotion du DAFFA (résultats basés sur un échantillon de 30 nouveaux formateurs)

NOMBRE DE DOCUMENTS PRODUITS par les directeurs ou par les adjoints pédagogiques, suite à des observations de séance et des entretiens de mi-parcours	Nombre total de comptes-rendus produits	Pourcentage par rapport à la prescription	Nombre de comptes-rendus produits par les directeurs par rapport au nombre total de comptes-rendus produits	
1e observation et analyse de séance d'apprentissage (avant le 1er regroupement régional)	29	97%	8	28%
2e observation et analyse de séance d'apprentissage (après le 1er regroupement régional)	25	83%	9	36%
3e observation et analyse de séance d'apprentissage (avant le module 2, national)	26	87%	6	23%
Entretien de mi-parcours du DAFFA	28	93%	17	61%
Total	108	90%	40	37%

En procédant à cette analyse, nous avons constaté, en nous basant sur le nombre de comptes-rendus produits, que 90% observations-entretiens théoriquement possibles ont effectivement eu lieu. Les directeurs ont participé à 28% des premières observations-analyses de séance d'apprentissage, à 36% des deuxièmes observations-analyses de séance et à 23% des troisièmes observations-analyses de séance. Nous pouvons donc constater d'emblée que les directeurs se détachent de la prescription et ne la suivent que partiellement, ce qui nous fournit un indice mesurable d'une forme autonomisation des directeurs par rapport à celle-ci,

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

d'autant plus que nous constatons en parallèle que le taux de participation des directeurs aux observations-entretiens évoqués varie : il est le plus élevée (36%) concernant la 2e observation de séance, qui a lieu en pleine phase de pilotage du dispositif au niveau régional. Il s'agit, en effet, d'une phase où les directeurs se sentent le plus engagés aussi bien dans l'animation des regroupements régionaux (pour une partie d'entre eux) que dans le suivi des nouveaux formateurs dans les CFA, à mettre en place en relation et en cohérence avec les contenus de ces regroupements. Au cours de la période qui correspond à la 2e observation-analyse de séance d'apprentissage, l'institution est, intentionnellement, peu présente dans l'animation du dispositif, ce qui peut orienter l'attitude de certains directeurs qui sentent la responsabilité d'accompagnement qui leur incombe en présence d'un engagement institutionnel moindre.

Néanmoins, même au cours de cette période d'une moindre implication institutionnelle directe dans le dispositif DAFFA, seul un directeur sur trois, d'après notre enquête, participe à l'observation et à l'analyse des séances d'apprentissage animées par les nouveaux formateurs. Par ailleurs, les résultats de notre analyse quantitative montrent que même les entretiens de mi-parcours, dont la conduite devrait être assumée entièrement par les directeurs selon la prescription, sont menés effectivement par les directeurs dans deux cas sur trois. Il s'agit pour nous d'un autre indice que les directeurs de CFA-BTP ne considèrent pas la prescription institutionnelle comme la seule balise qui oriente leurs actions et qu'il y a d'autres contextes et motivations qui conditionnent, en définitive, la prise de décision des directeurs quant à leur engagement dans le DAFFA.

3.2.4. Analyse approfondie des interactions-constructions professionnalisantes identifiées au cours des grandes étapes du DAFFA

Nous avons souhaité étudier plus en détail les interactions potentiellement professionnalisantes s'installant entre les nouveaux formateurs en DAFFA et les directeurs qui les accompagnent, en reprenant les phases du DAFFA telles que présentées dans le *Tableau de bord du formateur* que la direction de la formation du CCCA-BTP publie tous les ans au moment du démarrage de la nouvelle promotion. Nous avons ensuite regroupé ces phases en trois étapes que nous considérons comme grandes composantes chronologiques du parcours de formation et par la même occasion d'accompagnement des nouveaux formateurs : la période avant les regroupements régionaux (étape 1), la période des regroupements régionaux (étape 2) et la période après ces regroupements (étape 3).

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

En choisissant le critère chronologique pour notre analyse à cette étape de notre recherche, nous avons voulu observer comment évoluent les accompagnements proposés aux nouveaux formateurs d'une étape à l'autre et quels sont les indices de cette évolution.

Étapes du DAFFA et principales productions attendues par l'institution (extrait du *Tableau de bord du formateur*, direction de la formation, CCCA-BTP, 2012, p. 2)				
	ACTION-ÉVENEMENT	**ECHEANCE**	**QUI doit faire**	**AVEC QUI il doit le faire**
Étape 1 Avant les regrou-pements régionaux	Préparation d'une séance de formation	**Octobre N**	Formateur	Tuteur opérationnel
	Animation d'une séance et analyse N°1	**Octobre N**	Formateur et tuteur opérationnel	Direction (posture hiérarchique)
	Auto-positionnement	**Octobre N**	Formateur	Tuteur
REGROUPEMENT REGIONAL N° 1				
Étape 2	Elaboration d'une séance de formation	**Janvier N+1**	Formateur	Tuteur opérationnel
	Animation d'une séance et analyse N°2	**Janvier N+1**	Formateur et tuteur opérationnel	Direction (posture hiérarchique)
REGROUPEMENT REGIONAL N° 2				
Période des regroupe-ments régionaux	Elaboration d'une séquence d'apprentissage	**Février N+1**	Formateur	Tuteur opérationnel
	Animation d'une séance de la séquence et analyse N°3	**Mars N+1**	Formateur et tuteur opérationnel	Direction (posture hiérarchique)
	Auto évaluation	**Au cours du module 1 et** avant module 2	Formateur	Tuteur opérationnel
REGROUPEMENT REGIONAL N° 3				
Étape 3 Après les regroupem ents régionaux	Choix de l'atelier	**Mars N+1**	Formateur	Tuteur opérationnel, référent disciplinaire CCCA-BTP
	Auto évaluation au cours du module 2	**Avril à juin N+1**	Formateur	Référent disciplinaire CCCA-BTP
	Point d'étape de la formation	Après l'atelier et avant septembre N+1	Formateur et directeur (posture hiérarchique)	Adjoint pédagogique (éventuellement et en posture hiérarchique)
	2 séquences complètes support de l'évaluation **au CFA**	**Septembre Octobre N+1**	Formateur	Tuteur opérationnel
	Animation de 2 séances à 2 moments différents pour l'évaluation au CFA	**AVANT** le 31 décembre N+1	Formateur	Directeur et adjoint pédagogique (posture hiérarchique en évaluation)
	1 nouvelle séquence complète pour évaluation **CCCA-BTP**	**AVANT** le 31 décembre N+1	Formateur	Tuteur opérationnel
	Le dossier pour la deuxième situation d'évaluation	**AVANT** le 31 décembre N+1	Formateur	Conseiller formation CCCA-BTP (posture institutionnelle en évaluation)

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Remarquons que ce tableau reflète une concentration des interventions des directeurs (préconisées par l'institution) au cours de la première partie du DAFFA (entre octobre de l'année N et mars de l'année N+1). Pour la période entre avril et décembre de l'année N+1, l'institution admet que le directeur devrait être relayé dans la démarche d'accompagnement par le tuteur opérationnel, à savoir l'adjoint pédagogique, sauf pour faire le point d'étape à mi-parcours de la formation et pour participer à l'évaluation finale des acquis de la formation. Il est à relever que cette seconde période se situe après la partie dite « régionalisée » du DAFFA et correspond à la phase où le CCCA-BTP est plus présent dans la formation, en animant directement les modules nationaux 2 et 3.

Au cours de la première partie du DAFFA, le CCCA-BTP préconise l'observation et l'analyse des trois séquences d'apprentissage (cf. *Dispositif de développement professionnel 2014 proposé par le CCCA-BTP*, p. 30). Par ailleurs, l'institution préconise ce qui doit être observé au cours de chacune des séances et ensuite analysé, comme indiqué dans le schéma ci-dessous. Les directeurs ou adjoints de direction devraient, en outre, faire le point sur l'acquisition des compétences, sur les productions pédagogiques et sur l'intégration dans la fonction de formateur en CFA-BTP (cf. *Tableau de bord du formateur en DAFFA*), en prenant en compte les composants énoncés ci-dessous. Nous remarquerons que la consigne institutionnelle préconise une logique d'observation et d'analyse des séances d'apprentissage en boucles de plus en plus fines, permettant de vérifier l'intégration de plus en plus approfondie des nouveaux savoirs par les formateurs en DAFFA.

Contenus des observations et des analyses des séances d'apprentissage par les équipes de direction tels que suggérés par la direction de la formation du CCCA-BTP (prescription institutionnelle)			
	Obs. 1	**Obs. 2**	**Obs. 3**
	Oct. N	Jan. N+1	Mars N+1
1) Description de la séance d'apprentissage observée			
1.1 Apprentis en formation	X	X	X
1.2 Objectif annoncé	X		
1.2 Objectif de séance		X	
1.2 Objectif de séance (cohérence avec les référentiels et programmes)			X
1.3 Description de la démarche mise en œuvre	X		
1.3 Analyse quantitative et qualitative de la fiche descriptive de séquence		X	
1.3 Fiche de déroulement de la séance (cohérence, pertinence et adéquation avec l'animation)			X
1.4 Méthodes d'animation de la séance (écoute, position, gestion des interactions, règles de fonctionnement au sein du groupe)	X		
1.4 Analyse qualitative de la fiche synthèse et de son mode d'élaboration avec les apprentis		X	
1.4 Qualité de la situation d'apprentissage			X

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

1.5 Moyens didactiques et matériels utilisés (quantité, qualité, opportunité, cohérence)	X		
1.5 Description de la démarche mise en œuvre		X	
1.5 Analyse qualitative de la fiche synthèse et de son mode d'élaboration avec les apprentis			X
1.6 Maîtrise des contenus	X		
1.6 Description de la démarche mise en œuvre			X
1.6 Méthodes d'animation de la séance (écoute, position, gestion des interactions, règles de fonctionnement)		X	X
1.7 Moyens didactiques utilisés		X	
1.7 Moyens didactiques utilisés (utilisation des matériels et moyens mis à disposition)			X
1.8 Qualité de la phase de synthèse finale			X
1.10 Qualité et opportunité des documents utilisés			X
2) Analyse de la séquence			
2.1 Prise en compte de l'alternance et de l'interdisciplinarité		X	X
2.2 Maîtrise des contenus		X	X
2.3 Objectif de la séquence *(formulation, opportunité, cohérence)*		X	X
2.4 Analyse quantitative et qualitative de la fiche descriptive de séquence			X
3) Conseils et axes de progrès	X	X	X
4) Choix prioritaire de l'atelier après module 2 (national)			X
Source : Tableau de bord DAFFA, promotion 2012-2014, CCCA-BTP, Direction de la formation, B. Oldani, septembre 2012			

Les directeurs ou adjoints sont tenus de formaliser les résultats des observations et les consignes de progression dans des comptes rendus que l'institution a pré-formatés. Leur usage n'est pas obligatoire, mais conseillé. Nous avons toutefois constaté que les équipes de direction se servaient pratiquement à 100% des modèles de compte rendu proposés par le CCCA-BTP.

- **Les interactions-constructions professionnalisantes à l'étape 1 : entre la prescription nationale et la mise en œuvre régionale**

Les directeurs interrogés au cours des entretiens ont été nombreux à nous faire remarquer qu'ils doivent, en préalable à l'accompagnement, apprendre à gérer la tension de départ issue d'une double obligation :

- pour le nouveau formateur qui a « *l'obligation de participer aux actions visant à l'acquisition, l'actualisation, le développement et le perfectionnement des aptitudes pédagogiques et techniques organisées à son intention* » (cf. *Accord collectif du 22 mars 1982* portant statut du personnel de CFA, éd. 2002, p. 28),

- pour le directeur qui a « *l'obligation d'assurer une mise en place, un suivi et un contrôle régulier du bon déroulement de la formation et du respect du cahier des charges* » (cf. *Guide d'accompagnement du DAFFA*, éd. 2012, p. 26).

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Caractéristiques de la première intervention et travail sur la motivation du formateur

La première intervention du directeur dans le cadre du DAFFA est donc souvent le désamorçage du poids de l'obligation de suivre cette formation, afin qu'elle n'entraîne pas une opposition de la part des nouveaux formateurs face à cette formation rien par parce qu'elle est obligatoire. Cette première phase est considérée par beaucoup de directeurs interviewés comme cruciale pour la motivation et l'intérêt que le nouveau formateur attribuera au DAFFA. Ainsi, dans 16 entretiens (8 transversaux et 8 thématiques) où il est question de la formation d'accueil des nouveaux formateurs, 9 directeurs font expressément référence à l'importance de cette phase préalable pour l'implication future du formateur dans son parcours de formation. Les directeurs interviewés déclarent qu'ils expliquent (lors des entretiens de démarrage du dispositif d'accompagnement et de formation au CFA) le sens du DAFFA en démontrant clairement quels peuvent être ses gains pragmatiques et mesurables pour les activités quotidiennes de formateur. Dans le dialogue avec le nouveau formateur, les directeurs mentionnés plus haut cherchaient à s'appuyer sur des arguments inspirés de l'analyse de quelques exemples issus de l'expérience professionnelle déjà vécue par les nouveaux formateurs, sans mettre en avant l'aspect obligatoire du DAFFA (« *J'apprends à communiquer sur le DAFFA en tant que projet institutionnel et opérationnel pour faire grandir la personne, tout en présentant l'obligation imposée en tant qu'aspect de plus en plus secondaire dans le processus de développement des capacités professionnelles* », d'après le témoignage d'un directeur de CFA et en même temps pilote régional DAFFA).

Ce travail sur la motivation conduit par les directeurs continuait à travers le retour communiqué aux nouveaux formateurs suite à l'observation des séquences d'apprentissage que ces derniers animaient au CFA avant les regroupements régionaux DAFFA. Ainsi, la participation du directeur à l'observation et à l'analyse des séquences d'apprentissage est souvent soulignée par les formateurs concernés - à travers leurs témoignages exprimés dans les récits réflexifs de fin de formation - comme une source supplémentaire de leur propre motivation. Les formateurs en question estiment en effet que le directeur qui s'intéresse à leur formation crée aussi un rapport qui n'est pas que hiérarchique, mais aussi pédagogique, à savoir construit sur ses capacités de comprendre et de piloter les processus pédagogiques.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Conception et mise en œuvre de la partie régionale du DAFFA

Au-delà du travail initial sur la motivation du nouveau formateur pour le DAFFA, la période entre septembre de l'année N et janvier de l'année N+1 est également pour les équipes de direction (et donc pour les directeurs de CFA) une phase de conception et de mise en œuvre de la partie régionale du DAFFA en parallèle avec la mise en œuvre de l'accompagnement pragmatique du nouveau formateur dans leurs CFA. Le questionnement que nous avons effectué auprès des conseillers en formation du CCCA-BTP qui ont participé à la préparation des modules régionaux confirme que les directeurs de CFA se sont assez massivement investis dans cette phase du DAFFA. En effet, les directeurs qui ont participé à des réunions préparatoires au module 1 dans les régions ont été 59 sur 75 directeurs en poste pour ce qui concerne la 1e promotion DAFFA (2011-2013). Ainsi, les travaux sur la préparation du module régional, lancés sur l'initiative du CCCA-BTP et sous la conduite des conseillers en formation du CCCA-BTP, continuent ensuite sous la responsabilité des directeurs eux-mêmes dans chaque région, où ceux-ci ont désigné un directeur-pilote régional. L'institution a voulu en effet se retirer progressivement de la conduite directe de ces travaux, en laissant aux directeurs l'initiative d'interpréter la prescription et de se l'approprier. Ainsi, en s'appuyant sur la nécessité de préparer le module 1 du DAFFA, les directeurs d'une même région ont eu l'occasion de se rencontrer (soit spécialement pour travailler sur le DAFFA, soit à l'occasion d'autres réunions régionales) pour mettre en place, ensemble, un nouveau projet de développement des capacités professionnelles des formateurs.

D'après les conseillers en formation du CCCA-BTP chargés d'accompagner la mise en place régionale du DAFFA, l'engagement réel des directeurs, même s'ils y étaient nombreux, était contrasté en investissement : certains cherchant à s'affirmer au niveau régional comme capables de comprendre et conduire des processus pédagogiques au niveau aussi bien régional que local, tandis que d'autres (plus nombreux d'après les conseillers évoqués) étaient davantage en position de suiveur, en voulant s'imprégner de la nouvelle prescription nationale pour la transmettre ensuite aux adjoints pédagogiques, considérant d'emblée que l'accompagnement opérationnel des nouveaux formateur fait partie intégrante des attributions professionnelles des adjoints pédagogiques. Néanmoins, en dépit de ces engagements variables, les directeurs que nous avons rencontrés au cours des réunions de concertation sur le DAFFA organisées par l'institution en 2012 et en 2013 tenaient à confirmer que le travail sur

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

la mise en place du DAFFA avait globalement permis aux directeurs d'une même région de travailler plus régulièrement ensemble, en apprenant à produire en commun des modules de formation et des modalités d'accompagnement des nouveaux formateurs, avec le souci d'une certaine harmonisation des pratiques.

Les opinions des directeurs qui nous ont été communiquées lors des entretiens thématiques, confrontées aux appréciations identifiées aux cours des réunions organisées par le CCCA-BTP, nous ont permis de constater que les directeurs apprenaient à l'étape 1 du DAFFA à mettre en commun leurs pratiques locales d'accompagnement des nouveaux formateurs, à les mettre en débat, ainsi qu'à se familiariser avec des méthodes et des outils d'accompagnement produits et pratiqués par les autres. Par ailleurs, les directeurs renouaient avec l'ingénierie de formation adaptée aux adultes avec toutes ses composantes essentielles (analyse du public, clarification des objectifs de la formation à partir de la prescription institutionnelle d'une part et des priorités régionales-locales d'autre part, mis en relation des objectifs institutionnels avec les objectifs régionaux-locaux, répartition des moyens et positionnement des intervenants ou encore modalités de validation pour ne citer que les plus importantes d'entre elles). Ainsi, la composition du module 1, même si elle partait de la prescription nationale unique, pouvait prendre - comme nous le verrons dans le chapitre suivant - des formes différentes d'une région à l'autre.

D'après nos investigations, le travail sur la préparation des regroupements régionaux, ainsi que leur animation plus tard, a contribué à créer une certaine dynamique créatrice autour du DAFFA, même si tous les directeurs n'y ont pas participé avec la même intensité. Nous avons observé que le soupçon que le CCCA-BTP cherchait avant tout à alléger son rôle d'opérateur direct en confiant l'animation d'une partie du dispositif de formation des nouveaux formateurs aux directeurs, émis par certain nombre de directeurs au cours des entretiens transversaux (conduits avant la mise en place opérationnelle du DAFFA) s'était progressivement dissipé. Toutefois, à partir de la 2e promotion DAFFA (2012-2014), nous constatons moins de participation directe des directeurs à la préparation et à l'animation du module régional, confirmée par les conseillers en formation du CCCA-BTP et par certains directeurs eux-mêmes réunis lors des journées techniques nationales des directions de CFA en novembre 2013. Ainsi, de plus en plus de tâches d'animation régionale et d'accompagnement au CFA sont déléguées aux adjoints pédagogiques. En effet, si dans la 1e promotion il s'est agi d'associer légitimement les adjoints pédagogiques à ces activités, dans la 2e promotion il s'est davantage agi

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

de leur en déléguer de plus en plus, en l'expliquant par la nécessité de se recentrer sur d'autres activités essentielles de directeur de CFA, telles que construction des stratégies pour maintenir le niveau des effectifs d'apprentis permettant d'éloigner la menace d'éventuels plans sociaux.

Accompagnements des nouveaux formateurs dans les CFA-BTP lors de l'étape 1

Nous avons par ailleurs observé que dans certains établissements les conditions objectives ne permettent pas aux directeurs de déléguer l'accompagnement des nouveaux formateurs aux adjoints pédagogiques et, dans ce cas, les directeurs assurent cet accompagnement davantage par dépit que par choix : « *je n'ai pas le choix, mon adjoint est trop récent, il ne connaît pas encore suffisamment bien la spécificité de l'apprentissage du BTP, il vient de l'extérieur* » ou « *mon adjoint pédagogique a encore besoin de travailler sur sa posture en tant que responsable hiérarchique des formateurs et lui confier l'accompagnement des nouveaux formateurs me paraît prématuré* », d'après deux témoignages de directeurs relevés lors des journées techniques nationales évoqués plus haut, exprimés lors d'un atelier consacré au management des ressources humaines au CFA.

D'un autre côté, nous avons identifié à travers nos entretiens qu'il y a aussi des situations où les directeurs partagent avec les adjoints pédagogiques l'accompagnement aussi bien hiérarchique qu'opérationnel, mais il s'agit de cas peu fréquents d'après nos propres estimations basées surtout sur l'analyse des traces écrites produites par les directeurs en relation avec le DAFFA. Ces cas sont principalement motivés soit par un intérêt du directeur pour la pédagogie de l'apprentissage allant au-delà de ses préoccupations managériales, soit par les intentions du directeur de positionner plus tard le nouveau formateur en tant que leader potentiel des projets à mettre en place dans l'établissement qu'il dirige : « *En accompagnant les nouveaux formateurs, je ne suis pas uniquement dans la logique de son adaptation au poste de travail, mais j'essaie de détecter son potentiel, construire un projet avec lui et pour lui, voire adapter le mien en fonction de lui ; avec le DAFFA, j'apprends cette souplesse de raisonnement, lui donner sa liberté [encadrée, malgré tout, car nous sommes tous dans un système] et, par la même occasion, (ap)prendre la mienne ; dommage toutefois que le temps me manque pour mettre en œuvre toutes mes 'bonnes' idées*. ». Dans ce deuxième cas, le directeur met le DAFFA au service de ses intentions managériales et se situe dans une dimension plus globale que l'accompagnement limité dans le temps et dans l'espace DAFFA.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Nous avons mentionné au début de ce chapitre que l'observation de l'animation et la participation du directeur à l'analyse des séances d'apprentissage était l'un des points essentiels du processus d'accompagnement lors de cette première étape du DAFFA. En analysant des comptes rendus de l'observation de la séance n° 1, nous avons pu constater que les directeurs, qui ont participé cette observation-analyse, se sont surtout attachés à la vue d'ensemble de la séance, à l'observation des capacités du formateur à fixer ses objectifs, à proposer aux apprentis des activités permettant de résoudre un problème de départ et à les faire travailler en leur proposant la recherche des solutions. La plupart du temps, les directeurs donnaient aux nouveaux formateurs des consignes relativement libres, pour « *voir comment les nouveaux formateurs font spontanément, s'ils ont une 'fibre pédagogique', s'ils sont capables de 'sentir' l'apprenti et de comprendre 'le monde' dans lequel ils se trouvent désormais* », d'après l'un des témoignages de directeurs relevés dans les transcriptions des entretiens thématiques, dédiés au DAFFA. Il s'agit, toutefois, d'une tendance et non d'une règle.

Pour permettre d'accéder à plus de détails, nous présentons ci-dessous l'extrait de la grille d'analyse que nous avons construite pour analyser les traces dans les dossiers d'évaluation transmis au CCCA-BTP (intitulée *Grille pour l'analyse secondaire des traces écrites sélectionnées*, décrite du point de vue méthodologique dans le chapitre 3.1.4 et mise en annexe 3.2.4b dans sa version exhaustive).

Formateur	**Points d'intérêt et conseils donnés par les directeurs lors des observations de la *séquence n° 1*, de la *séquence n° 2* et de la** séquence n°3**.**	**Conseils donnés par les adjoints pédagogiques lors des observations de la *séquence n° 1* et de la *séquence n° 2* et de la** séquence n°3**.**
FORMATEUR 1 Électricité Perpignan	** Attachement à la vue d'ensemble de la séance.* ** Capacités du formateur à fixer les objectifs de la séance.* ** Capacités du formateur à proposer des activités permettant de résoudre le problème de départ.* ** Capacités du formateur à faire travailler les apprentis en leur proposant la recherche des solutions.* ** Modes d'animation des séances : être moins expositif, meilleure utilisation du vécu en entreprise.* **** Meilleure connaissance du référentiel.*** **** Connaître les principes d'évaluation formative.*** **** Diversifier les supports et techniques d'animation; savoir "vendre sa séance".*** **** Maîtriser l'informatique pour préparer ses séquences.*** **** Prévoir à l'interne une formation aux logiciels de création et de simulation, un stage sur l'évaluation (en cours de formation).*** * Donner du sens à la séance * Améliorer le suivi des apprentis en entreprise * Implication dans la vie de l'établissement * Sens de la visite en entreprise et son exploitation * Travail interdisciplinaire	** Affiner l'analyse de la situation d'apprentissage.* ** Mieux connaître les principes de la démarche inductive: le choix de l'activité proposée aux apprentis et sa mise en commun.* **** Capacités de synthèse et capacités de formalisation par écrit.*** * Maîtrise des principes de l'évaluation formative.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

FORMA-TEUR 3 Français Le Havre	** Les modules régionaux et nationaux sont avant tout des lieux d'échanges et de communication entre les formateurs.* ** Etablissement d'un lien entre le CFA et l'entreprise.* * Echanger avec les formateurs d'atelier * Question de médiation pour mieux comprendre ce qui se passe en entreprise et trouver des ponts avec la formation au CFA. * Compréhension du fonctionnement de la structure.	** Qualité des interactions avec les jeunes.* ** Ambiance au travail.* ** Densité de la séance.* ** Façon d'inclure les jeunes dans la démarche (les faire participer).* **** Liens interdisciplinaires.*** **** Démarche inductive.*** * Organisation générale des travaux en sous-groupes * Ancrage dans l'activité professionnelle des apprentis
FORMA-TEUR 4 Français Marly-les-Valenciennes	** Ambiance globale pendant la séance : capacité à capter l'attention des apprentis.* ** Transversalité et travail interdisciplinaire.* * Approche développement durable et S&ST. * Positionnement de la séance dans la séquence. * Question d'évaluation des acquis de la formation (des apprentis). Rapport formation-évaluation.	**** Niveau de différenciation avec une prise en compte des pré-requis et de l'hétérogénéité du groupe.*** **** Formulation des objectifs de séance.*** **** Elaboration des documents de préparation de séance.***
FORMA-TEUR 6 Français Saint-Herblain	** Cohérence globale.* ** Exploitation des travaux des apprentis.* ** Elaboration des synthèses.* ** Formulation des objectifs de séquence / de séance.* ** Capacité à donner du sens à l'apprentissage (grâce aux vécus professionnels des apprentis), mise en adéquation des situations d'apprentissage et des activités professionnelles.* * Confiance en soi, prestance, attitude, charisme, affirmation (gestuelle, voix, façon de présenter des règles et des consignes aux apprentis). * Donner du sens à la frise chronologique. * Maîtrise du travail en interdisciplinarité.	** Construction de la séance : cohérence entre les objectifs et les activités demandées aux apprentis.* **** Mise en œuvre de la démarche inductive.*** * Détail de chaque phase de la séance : façons de les aborder, à partir de l'énoncé de l'objectif, en rapport avec le temps.
FORMA-TEUR 9 Menuiserie Le Mans	** Modalités d'animation de la séance.* ** Compréhension des méthodes pédagogiques.* **** Gestion du temps.*** **** Pratique de la différenciation pédagogique avec utilisation du CRAF.*** * Modalités d'évaluation formative. * Comment amener les apprentis à s'auto-évaluer ?	** Appuyer ses interventions sur les activités que les jeunes sont en train de mener en atelier.* ** Rapport individuel avec les apprentis; relation adulte/adulte.* ** Analyse des méthodes magistrale/interrogative.* **** Aide à la construction de la compétence de l'apprenti par lui-même.*** Points particuliers de vigilance: - gestion du groupe en retour d'alternance (prise en compte du vécu en entreprise) - préparation des séances - outils didactiques (supports de cours) - aider les apprentis à réaliser leur propre auto-évaluation. Interactions entre les apprentis. Démarche inductive et réflexive. Attractivité de l'animation.
FORMA-TEUR 12 Menuiserie Bourg en Bresse	** Remise en question de l'idée que le nouveau formateur se faisait de son métier.* **** Grandes étapes de la progression du nouveau formateur.*** **** Connaissances "annexes".*** **** Capacités d'écoute de ses interlocuteurs et capacités de faire des liens entre les différentes informations reçues.*** * La transposition aux cours des observations faites en entreprise. * Investissement personnel pour progresser professionnellement.	** Structuration de la séance et donc de la séquence pour proposer aux apprentis un ensemble cohérent.* ** Préparation systématique des fiches descriptives de séquence et de séance pour acquérir une certaine aisance dans leur utilisation.* **** Rôle et façon de reformuler.*** **** Clarté des consignes.*** **** Organisation du temps de préparation des cours.*** * Organisation du temps de séance. * Qualité des supports de cours.
FORMA-TEUR 13 Serrurerie-métallerie Evreux	** Façon de construire les séquences.* ** Maîtrise des techniques d'animation.* ** Capacités d'écoute et d'analyse.* **** Formalisation des outils de suivi.*** **** Capacité à définir les objectifs opérationnels.*** **** Capacité à gérer son temps (par rapport au prévisionnel).***	** Définition des objectifs.* ** Clarté de la rédaction de la fiche descriptive de séquence.* ** Prise en compte du vécu des apprentis en entreprise.* ** Cohérence entre les objectifs de la séance et les activités proposées aux apprentis.* * Rigueur quant aux consignes de travail. * Faire participer les apprentis en étant moins

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

		"omniprésent". * Définition des objectifs en lien avec les référentiels. * Etre précis et explicite quant aux résultats des apprentissages attendus en fin de séance/séquence. * S'assurer du respect des règles de prévention et de sécurité.
FORMA-TEUR 18 Installations sanitaires et termiques Le Havre	** L'organisation du travail en groupe.* ** La gestion de l'espace.* ** Questions relationnelles avec les apprentis.* * Structure globale des séquences présentées. * Assister à des cours dispensés par des formateurs expérimentés. * Connaissance de l'apprentissage (système) : question posé relativement rarement	** Cohérence de la mise en situation et son aspect concret pour les apprentis.* ** Attention à la précision à donner à l'ensemble.* **** Prise en compte des consignes en matière de développement durable et de la santé-sécurité au travail.*** **** Rigueur dans l'élaboration des fiches de séquence et de déroulement de séance.*** * Attention à la précision concernant la définition des objectifs de séance, ainsi que toutes les phases (y compris mémorisation et évaluation)
FORMA-TEUR 26 Mathématiques Montpellier	** Utilisation du matériel vidéo.* ** Cohérence dans les activités proposées.* **** Savoir s'organiser.*** **** Définition de l'objectif.*** * Travail sur la fiche de synthèse.	** Façons de mettre les apprentis en activité.* ** Façons de faire des synthèses.* **** Prise en compte des différents niveaux.*** * Façon de créer ses propres ressources pédagogiques et clarté des documents.
FORMA-TEUR 29 Plâtrerie Bourgoin Jallieu	** Prise en compte de l'alternance et de l'interdisciplinarité.* **** Compréhension de la méthode "séquence professionnelle".***	** Renforcement de la partie inductive des séances d'apprentissage.* ** Posture dans l'animation.* **** Récupération du vécu des apprentis.*** * Renforcement de l'analyse fonctionnelle.

Dans l'extrait ci-dessus, nous ne tenons pas compte des cas de formateurs où seulement un membre de l'équipe de direction a observé l'animation et a rédigé le compte rendu de la séance d'apprentissage, car les comparaisons entre les interventions des directeurs et des adjoints de direction sont, bien entendu, impossibles.

Dans les comptes rendus que nous avons examinés, nous avons relevé que les directeurs - lors de l'observation-analyse des séances n° 1 (qui ont eu lieu à l'étape 1 de l'accompagnement dont il est question dans ce sous-chapitre) - mettaient l'accent sur :

- la capacité du formateur à percevoir la différence entre l'apprentissage et les autres modes d'accès aux savoirs professionnels, en s'appuyant surtout sur l'observation de la façon dont les nouveaux formateurs voient le rôle de l'entreprise dans le processus d'apprentissage du jeune,

- la compréhension des grands principes de la pédagogie de l'apprentissage, ainsi que la façon dont le formateur intègre l'apport des autres disciplines dans l'apprentissage de la discipline dont il a la charge,

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

- la capacité du formateur à capter l'attention et l'intérêt des apprentis, la nature et la cohérence des activités confiées aux apprentis et l'évolution du degré de leur engagement, ainsi que la manière dont il exploite les travaux des apprentis,

- la façon dont le formateur gère le temps et structure ses séances d'apprentissage, comment il leur donne du sens et les ordonne dans le cadre des séquences, ainsi que comment il les place dans le cadre des objectifs pédagogiques plus larges à réaliser à moyen terme,

- la fonction et la qualité des supports de formation produits par le formateur pour cette première séance observée,

- la manière dont le formateur clôture la séance, en fait la synthèse et formule des consignes pour les travaux à conduire.

Le directeur, en observant les séances dans la 1e étape du DAFFA, s'attachait ainsi à observer les attitudes globales du nouveau collaborateur à devenir formateur capable qui comprend le sens de sa mission, qui peut s'intégrer au sein d'une équipe, qui est à l'aise avec l'apprenti et avec l'entreprise. Le directeur observait et évaluait s'il était en face d'un enseignant cherchant à reproduire des schémas auxquels ce nouveau collaborateur a été lui-même habitué au cours de sa scolarité ou si celui-ci cherchera spontanément à construire son intervention à partir du vécu du jeune. Lors de cette première étape, le directeur est donc davantage sur l'observation de la capacité de compréhension globale et d'application quelque peu instinctive des grands principes de l'apprentissage du BTP par le nouveau formateur que sur l'observation du détail, contrairement aux adjoints pédagogiques qui formulent les observations plus opérationnelles relatives :

- à la capacité du formateur à percevoir la différence entre l'apprentissage et les autres modes d'accès aux savoirs professionnels, en cherchant des traces des démarches inductives, ainsi que l'intégration formative des expériences professionnelles des jeunes vécues en entreprise,

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

- à la différenciation pédagogique en fonction des différents profils des apprentis, même si à ce stade il s'agit d'une application des règles de différenciation assez instinctive et pas toujours adéquate aux objectifs pédagogiques fixés,

- à la cohérence de la démarche pédagogique de construction, d'animation et d'évaluation des séquences d'apprentissage, ainsi qu'à la logique de leur découpage en séances.

Ainsi, les différentes dimensions de la séance – telles que rigueur de la préparation en lien avec le sens global et les objectifs pédagogiques formulés dans le référentiel formation, préparation systématique des fiches descriptives de séquence et de séance, ainsi que leur utilisation pratique, intégration pragmatique du vécu du jeune en entreprise dans la préparation et l'animation, comportement du formateur avec les apprentis et sa façon de construire sa relation avec ceux-ci, critères de choix, nature et façon de construire les supports pédagogiques - sont examinées par les adjoints pédagogiques davantage d'une façon analytique que synthétique, avec un regard plus spécifique en fonction du niveau de diplôme auquel se réfère la séance présentée. Ainsi, ils seront plus attentifs aux méthodes de différenciation et à la finesse de récupération de l'expérience professionnelle faite en entreprise dans le cas d'une séance relative au brevet professionnel (BP, niveau IV) qu'au certificat d'aptitude professionnelle (CAP, niveau V). Ils procéderont aussi à une analyse plus approfondie de la façon dont les apprentis en préparation d'un BP trouvent des solutions par rapport à ceux qui préparent un CAP.

Attentes préalables et apprentissages issus de l'étape 1 du DAFFA constatés par les nouveaux formateurs

Pour connaître le constat des nouveaux formateurs sur ce qu'ils ont appris au cours du DAFFA, nous avons analysé un échantillon de 28 écrits réflexifs (soit environ 25% du total disponible), de 3 à 5 pages chacun, imposés par l'institution en tant que production personnelle. Nous avons trouvé l'exploitation de ces écrits utile pour analyser ce que les principaux bénéficiaires du DAFFA considèrent comme les acquis de la formation. Nous avons commencé par étudier ce qu'ils ont défini et répertorié comme attentes préalables, souvent listées au début de leurs récits réflexifs. C'est le tissage des relations avec les apprentis qui a été le plus souvent cité comme la première attente, bien avant la nécessité de construire leur propre che-

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

minement pédagogique. En effet, les nouveaux formateurs déclaraient qu'ils étaient en quête d'une autorité éducative à construire (différente de l'autorité dite traditionnelle, cf. Robbes, 2010), leur permettant de prendre conscience de la réalité des apprentis tels qu'ils sont (« *ni faciles ni systématiquement à problèmes* », d'après le constat extrait d'un récit réflexif).

Au niveau des connaissances pédagogiques, les nouveaux formateurs attendaient, avant tout, une compréhension du sens de la pédagogie de l'apprentissage et peu de nouveaux formateurs déclaraient qu'ils attendaient tout de suite des outils pratiques. Sans négliger la nécessité de ces derniers, les nouveaux formateurs déclaraient à travers leurs récits qu'ils étaient avant tout dans l'attente d'un équilibre à trouver entre ce qu'il y a à communiquer en termes de savoirs et la façon de le communiquer, en fonction de la réceptivité du jeune (« *Il faut que j'accepte la complexité de la formation des apprentis et que j'arrête de penser que toutes les conséquences de situations d'apprentissage sont logiques et explicables, en relation avec les outils dont je peux disposer. C'est pour cette raison que j'avais besoin du DAFFA* », selon les paroles d'un des formateurs qui a fait partie de la 1e promotion du DAFFA).

En revanche, les références à l'environnement dans lequel les nouveaux formateurs sont amenés à exercer leur nouveau métier, à l'appartenance ou encore à une identité commune sont rarement cités dans les écrits réflexifs que nous avons étudiés, ce qui confirmerait l'inquiétude exprimée par certains directeurs que la composante du dispositif précédent qui contribuait à l'émergence d'un sentiment d'appartenance à un groupe professionnel spécifique (celui de formateurs des CFA-BTP, membres d'un réseau national ayant une identité affirmée et reconnue) est moins présente dans le DAFFA. En effet, la FFA a été considérée par les directeurs comme un véhicule identitaire et une sorte de sas d'entrée institutionnel dans la profession de formateur de CFA-BTP, tandis que cet aspect apparaît comme moins important dans les récits réflexifs des nouveaux formateurs ayant suivi le DAFFA. En parallèle à l'étude des récits réflexifs, nous avons interrogé certains directeurs d'une façon informelle[24] à ce sujet et ils nous ont confirmé ce relatif manque d'intérêt de la part des nouveaux formateurs pour la connaissance et la compréhension de leur environnement professionnel spécifique (branche, réseau piloté par le CCCA-BTP, interrelations et interdépendances qui y existent et qui influencent les orientations stratégiques et opérationnelles de l'association gestionnaire régionale et du CFA) et les directeurs considèrent cela comme un phénomène pouvant conduire, s'il

[24] Nous utilisons ici le terme « façon informelle » pour souligner qu'il s'est agi d'une investigation hors protocole de recherche et à considérer davantage comme celle d'un praticien que d'un chercheur.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

s'amplifie, à une perte progressive de l'identité du réseau en tant qu'ensemble cohérent, au profit d'autres identités dont les contours ne sont pas suffisamment précis, mais pouvant émerger surtout au niveau régional.

En revanche, les nouveaux formateurs déclarent avoir pris conscience – au cours de cette étape 1 du DAFFA - des limites des modèles basés principalement sur la communication des savoirs tels qu'ils existent dans le système scolaire dit traditionnel (cf. culture d'enseignement, Barbier, 2005) qui ne sont pas simplement transposables vers la formation professionnelle dont le socle est construit sur l'exploitation formative des situations de travail des apprentis en entreprise. Progressivement, les nouveaux formateurs prennent, en effet, conscience du rôle que l'apprenti peut potentiellement exercer dans sa propre formation et de la nécessité d'adapter leurs stratégies et méthodes pédagogiques en fonction de ce que l'apprenti veut et peut atteindre en termes de résultats de ses apprentissages.

> *« Je me suis rendu compte que le modèle 'expositif', s'il m'avait permis de briller par mon savoir théorique aux yeux des apprentis, n'avait pas eu d'impact sur une réelle construction de leur propre savoir. L'apprenti devient l'acteur de sa formation dans la mesure où il se trouve confronté à une situation qui lui pose problème et qu'il doit résoudre seul ou en groupe. »*
>
> Formateur en électricité,
> CFA de Perpignan, 2012

Par ailleurs, certains nouveaux formateurs ayant terminé le DAFFA en 2013 admettent à travers leurs récits réflexifs qu'ils avaient également besoin d'un accompagnement pour trouver des postures et attitudes professionnelles (Paillé, 2003) en relation avec leur nouveau contexte et leur fonction de formateur de CFA-BTP. Pour une majorité des nouveaux formateurs la difficulté consistait, d'après leurs propres témoignages, à apprendre à devenir un *formateur* qui exploite d'abord l'expérience professionnelle vécue de l'apprenant et à renoncer à vouloir être *enseignant* qui communique d'abord les savoirs théoriques (Barbier, 2005). Ces formateurs laissent comprendre à travers leurs écrits réflexifs que le travail sur le passage d'une attitude professionnelle à une autre (en occurrence de celle d'enseignant à celle de formateur), assimilable à une transition professionnelle identitaire a été fondamental lors de la 1^{e} étape du DAFFA et a conditionné tous les autres apprentissages. Les directeurs contribuaient à ce processus, en expliquant pourquoi exploiter les expériences vécues par les apprentis en entreprise et en formulant leurs conseils à l'issue des observations de séances d'apprentissage.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

- **Les interactions-constructions professionnalisantes à l'étape 2 : transition entre l'interprétation locale et l'approche nationale**

L'étape 2 du DAFFA se caractérise par une concentration des observations-analyses dans le parcours d'intégration et de formation des nouveaux formateurs, tels que trois regroupements de formation organisés en région, ainsi que la préparation et l'animation de nouvelles séances, le tout étant ancré dans le processus continu de construction des stratégies de formation alternée. Dans les CFA, nous avons constaté au cours de cette étape une participation plus importante des directeurs à l'observation et à l'analyse des séances d'apprentissage qui ont lieu dans la même période que les regroupements régionaux. Cette participation accrue s'explique surtout par le renforcement de la dynamique formative due à ces regroupements (d'autant plus qu'ils se déroulent dans les CFA d'une même région et sont animés par les directeurs et adjoints pédagogiques issus également de cette région) et au fait que les nouveaux formateurs arrivent maintenant au stade de leur formation où leurs productions pédagogiques sont de plus en plus conséquentes et mûres, comme ils le constatent dans leurs récits réflexifs.

Évolution de l'intensité des interactions au cours de la 2e étape du DAFFA

Les analyses formulées par les directeurs lors des analyses des séances n° 2 sont en effet plus détaillées que celles faites par les directeurs et adjoints de direction suite aux observations des séances n° 1 (voir grille répertoriant des points d'intérêt et conseils donnés par les directeurs et les adjoints pédagogiques lors des observations de séquence n° 1 et de séquence n° 2, figurant dans le sous-chapitre précédent).

Ainsi nous avons identifié que :

- les directeurs étaient devenus plus précis quant à l'analyse des objectifs annoncés et des modes d'animation des séances, mais aussi quant à la façon dont l'exploitation du vécu en entreprise y était intégrée, tout en prêtant attention au respect des référentiels « métier » et « formation »,

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

- ils demandaient aux formateurs-stagiaires des explications plus détaillées concernant les stratégies de formation alternée construites et le sens que ceux-ci donnaient à la séquence et à la séance d'apprentissage,

- ils observaient avec plus d'attention les effets du travail interdisciplinaire sur la nature et le contenu des séquences produites,

- la façon dont les travaux des apprentis ont été pris en compte dans le déroulement de la séance, ainsi que les modalités d'évaluation formative dans le cadre de la démarche inductive faisaient partie de l'intérêt particulier des directeurs,

- l'attitude professionnelle du nouveau formateur était aussi analysée lors de ces observations : manifestations de confiance en soi, charisme, affirmation de soi par la voix, l'aspect gestuel, la force et la nature des consignes passées aux apprentis, la distribution de la parole accordée aux apprentis ou encore la façon de désamorcer des situations de tension, sans oublier ses capacités d'écoute et de dialogue.

Par ailleurs, certains directeurs étaient particulièrement attentifs :

- à la qualité de préparation et à l'adéquation des supports, en lien avec les objectifs de la séance, l'intérêt et le niveau des apprentis,

- aux aspects organisationnels de la séance tels que gestion du temps et des supports, aménagement de la salle ou répartition des apprentis en atelier.

Pendant cette phase, les directeurs qui ont participé aux observations-analyses des séances n°2 apprenaient à croiser leurs propres observations avec celles formulées par les adjoints pédagogiques, plus détaillées et concernant les aspects très précis, tels que le timing pour respecter toutes les phases d'une séance, la capacité et la façon de faire reformuler les jeunes, la vérification des pré-requis de ceux-ci, la synthèse de la séance, les techniques pour maintenir l'attention du jeune, l'application de la méthode inductive à différentes situations spécifiques et parfois inattendues, les façons de mettre les apprentis en activité ou encore le choix de situations professionnelles.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Ingénierie de formation du module régional DAFFA comme exemple d'intervention des directeurs

Selon les estimations faites par les conseillers en formation du CCCA-BTP, dont chacun accompagne la mise en place du DAFFA dans deux à quatre régions, près de la moitié des directeurs ont participé aux travaux d'ingénierie de formation qui ont débouché sur la construction du module régional DAFFA. La prescription institutionnelle indique qu'il doit y avoir une préparation concertée au niveau régional, avec participation d'un conseiller en formation du CCCA-BTP, de l'accueil au CFA des nouveaux formateurs et des regroupements de formation régionaux (cf. *Guide d'accompagnement du DAFFA*, éd. 2013). Remarquons que l'institution ne dissocie pas les regroupements régionaux d'un processus d'accompagnement plus global. Ainsi, par rapport au dispositif précédent (FFA), il s'agit d'un changement d'approche au niveau institutionnel : dans le DAFFA, ce ne sont pas les savoirs communiqués en modules qui commandent l'accompagnement au CFA, mais ce sont les regroupements régionaux qui constituent des supports d'accompagnement pour faciliter la circulation des savoirs communiqués au préalable au CFA. Par conséquent, le travail d'ingénierie de formation qui débouche sur la constitution des regroupements régionaux ne peut pas se faire, d'après notre compréhension de la prescription, sans une prise en compte des accompagnements mis en place dans les CFA.

Toutefois, après l'analyse des traces dont nous disposons, nous constatons que les directeurs n'y évoquent pas, au moins d'une façon explicite, d'interactions entre les accompagnements mis en place dans les CFA des formateurs-stagiaires et les contenus des regroupements régionaux qu'ils doivent concevoir collectivement selon la prescription.

CARACTÉRISATION DE L'IMPLICATION DES DIRECTEURS DANS L'INGÉNIERIE DE FORMATION DES MODULES RÉGIONAUX (extrait du descripteur chronologique du DAFFA en termes de contenus et de réalisations prescrites et produites) **Pour voir le descripteur complet – annexe 3.1.**		
	Témoignages des directeurs issus des entretiens transcrits	**Nos commentaires**
Dir. 1 (impliqué dans l'animation du module régional)	Participation à la conception du module 1 (régional), composé de 3 jours à raison d'une journée par mois, fait en concertation régionale, avec le pilote régional DAFFA (rôle assumé par un directeur choisi par les autres directeurs d'une même région, ce choix étant validé par le secrétaire général). Un conseiller formation du CCCA-BTP participe à ces travaux de conception-concertation.	Le sentiment que le directeur répond principalement à la sollicitation institutionnelle en participant à la conception du module régional et ne fournit pas de détail sur la façon dont il s'est effectivement impliqué dans ces travaux. Nous interprétons l'évocation du conseiller formation du CCCA-BTP comme un argument qui renforce l'hypothèse d'un engagement plus *en réponse à* que *pour*.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Dir. 2 (impliqué dans l'animation du module et pilote régional)	Production des modes opératoires précis pour le module 1: * contenus détaillés des regroupements 1, 2 et 3, * répartition des intervenants (directeurs de plusieurs CFA et adjoints pédagogiques) : les directeurs pensent pouvoir confier plus de jours d'animation aux adjoints pédagogiques à l'avenir, * guide d'intervention pour chaque regroupement, contenant la traduction régionale des objectifs nationaux (les objectifs sont nationaux, leur traduction en thématiques à aborder est régionale)	Nous sentons à travers ce témoignage l'engagement d'un directeur-pilote régional responsable d'une mission et des résultats à obtenir. Il y a également l'évocation de l'aspect temporaire de l'implication actuelle des directeurs dans l'ingénierie de formation du DAFFA, ainsi qu'une annonce de l'hypothèse que les adjoints pédagogiques auront un plus grand rôle dans la conception et dans l'animation de ce dispositif à l'avenir.
Dir. 3 (impliqué dans l'animation du module régional)	Participation assez générale au module 1 (régional), précédée de la préparation de ce module (directeurs et adjoints ensemble), surtout en termes de contenu (qui a évolué entre le DAFFA 1 et le DAFFA 2) ; en revanche, relativement peu de concertation concernant l'accompagnement des formateurs dans les CFA où chacun reste relativement maître chez soi. Ceci peut mettre en danger la cohésion régionale souhaitée et les directeurs ont certainement un rôle à jouer pour impulser de telles concertations (en relation avec les adjoints pédagogiques).	Ce directeur a choisi de signaler clairement que les travaux d'ingénierie de formation étaient plutôt limités à la conception des regroupements et ne tenaient pas assez compte de la nécessité de créer des interactions avec l'accompagnement dans les CFA. Ce cloisonnement des conceptions et des réalisations pourrait conduire, d'après ce directeur, à un désordre au niveau de la cohésion régionale du dispositif concernant les accompagnements pratiqués dans les CFA.
Dir. 4 (impliqué dans l'animation du module régional) – extrait d'un récit réflexif transmis au CCCA-BTP sur le DAFFA	Préparation du module régional en concertation entre les directeurs concernés et les adjoints pédagogiques qui construisent ensemble les contenus de chaque regroupement et se positionnent dans leur animation (directeurs sur les aspects plus macro, les adjoints sur les aspects pédagogiques).	Il est question dans ce témoignage du positionnement du directeur par rapport à l'adjoint pédagogique dans la conception et dans l'animation du module régional (3 regroupements) : les attributions de chacun correspondent globalement à son rôle dans la hiérarchie de l'établissement.

Les traces, dont nous disposons pour connaître et comprendre les processus d'ingénierie de formation conduisant à la mise en place des regroupements régionaux de formation DAFFA, nous font penser qu'il existe plutôt deux préparations parallèles :

- celle des regroupements est relativement structurée grâce à la désignation du pilote DAFFA régional, identifié et doté d'un statut (sa mission lui est notifiée par sa hiérarchie et communiquée au CCCA-BTP), ainsi que grâce à l'appui du conseiller en formation du CCCA-BTP présent aux concertations dédiées aux travaux d'ingénierie de formation,

- celle des accompagnements au CFA est relativement libre et déconnectée de la première, laissée principalement à l'initiative du directeur et de l'adjoint chargé de la pédagogie.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Communication de savoirs et exploitation formative de l'expérience des formateurs-stagiaires lors des regroupements régionaux

En analysant les programmes et réalisations relatives aux regroupements régionaux dans une dizaine des régions, nous avons identifié trois attitudes majoritaires des directeurs dans le DAFFA, ayant débouché sur plusieurs façons d'interpréter la prescription nationale et de construire le module 1. Nous les décrivons ici à partir d'un tableau-témoignage qui suit. Précisons à cette occasion que nous préférons parler d'attitude des directeurs dans le DAFFA que de leur posture dans ce dispositif, en suivant Paillé (2003, éd. 2010, p. 83) pour qui « *la posture est une position alors que l'attitude est une disposition* ». La posture des directeurs dans le DAFFA est prescrite par l'institution : ceux-ci sont responsables de l'accueil et de la création des conditions favorables à la formation pédagogique des nouveaux formateurs. Mais les témoignages que nous avons étudiés démontrent que c'est leur disposition qui détermine comment ils construisent les modalités d'accompagnement et de formation, aussi bien au CFA que lors des regroupements régionaux.

Témoignage 1. DAFFA promotion 2011-2013 : trois attitudes débouchant sur trois façons de traiter en régions la thématique prescrite.

	Prescription	**Réalisations en région Centre (attitude 1)**	**Réalisations en Bourgogne (attitude 2)**	**Réalisations en Haute Normandie (attitude 3)**
REGROUPEMENT 1	Dimension institutionnelle Obj. 1 - Concept d'alternance Obj. 2 - Politique et environnement de l'apprentissage Dimension didactique Obj. 3- Contenus et organisation de la formation en CFA Obj. 4 - Outils et mise en œuvre des séquences d'apprentissage	Présentation du DAFFA. Politiques et environnement de la formation Le concept de formation en alternance. Animation : un directeur, un directeur-pilote régional Didactique de l'alternance Contenu et structuration des séquences d'apprentissage Animation : deux adjoints pédagogiques	Présentation du cadre institutionnel La terminologie : référentiel, compétences, activités, objectif, induction. Préparation de l'observation de séquence. Observation d'une séquence professionnelle en technologie en 3 sous-groupes. Analyse et échanges en 3 sous-groupes. Mise en commun des observations en sous-groupes. Reprise des travaux sur la terminologie, en relation avec les observations et analyses faites. Mise en évidence du principe de construction pédagogique à partir des situations professionnelles vécues par les apprentis. Animation : un directeur-pilote régional, un conseiller formation, CCCA-BTP	Présentation de l'association régionale (organisme gestionnaire et les CFA. Analyse des travaux des nouveaux formateurs réalisés lors de la phase 1 du DAFFA (rapports des visites en entreprise et analyse des situations de travail). Savoir analyser et comprendre un tableau de stratégie de formation alternée. Démarche d'apprentissage et vocabulaire professionnel. Compréhension d'une fiche descriptive de séquence et d'une fiche de déroulement de séance. Caractéristiques d'une démarche inductive. Caractéristiques d'une démarche de structuration de la séance. Importance de la fiche-synthèse. Animation : un directeur-pilote régional, un conseiller formation, CCCA-BTP

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

REGROUPEMENT 2	Dimension pédagogique Obj. 1 Fonction pédagogique du formateur Obj. 2 Missions interfaces et transversales du formateur Obj. 3 Stratégie de formation alternée Obj. 4 CCF : co-formation et co-évaluation	La fonction pédagogique du formateur Missions interfaces et transversales du formateur Animation : un directeur, un adjoint pédagogique Stratégie de formation alternée CCF : co-formation et co-évaluation Animation : deux adjoints pédagogiques	Définitions, terminologies et éléments caractérisant une séance (lien avec le regroupement 1). Méthodologie permettant de passer d'une situation de chantier à une situation d'apprentissage (échanges sur les observations et analyses de situations de travail en entreprise). Travail sur la compréhension du référentiel-diplôme (travaux en sous-groupes). Formalisation d'une fiche descriptive de séquence. Choix des moyens didactiques. Identification des compétences disciplinaires dans une situation d'apprentissage. Synthèse : compréhension de la séquence pro. Animation : un directeur-pilote régional, deux adjoints pédagogiques)	Règles éducatives à formuler et à faire fonctionner avec un groupe d'apprentis : art d'éduquer, intégration, autorité, engagement réciproque, exemplarité. Recensement des étapes et éléments incontournables permettant la réalisation d'une séance de cours : fiche descriptive, visite en entreprise, relation au métier, développement durable, santé et sécurité au travail (intégrité physique), citoyenneté, fiche de synthèse. Faire vivre un cours : récupération du vécu du jeune en entreprise, expérience rapportée, segmentation en sous-groupes. Synthèse de la journée. Animation : deux adjoints pédagogiques
REGROUPEMENT 3	Dimension pédagogique Obj. 1 Retour sur les analyses des pratiques et réflexivité sur la professionnalité du formateur Dimension personnelle Obj. 3 Projet d'établissement et projet de développement de l'apprentissage Obj. 4 Projet éducatif global et accompagnement de la médiation professionnelle Obj. 5 Connaissance des publics en formation et démarches d'auto-formation	Retour sur les analyses des pratiques et réflexivité sur la professionnalité du formateur Animation : un directeur, un adjoint pédagogique Le projet d'établissement d'un CFA du BTP et son projet éducatif global. Animation : un directeur-pilote régional, un adjoint d'animation	Retour sur les points abordés en regroupement 2 : séquence et séance d'apprentissage. Poursuite du travail en sous-groupes sur la structuration des séquences et séances d'apprentissage. Travail sur les supports pédagogiques « cohérents et ayant du sens » favorisant l'évaluation des compétences. Travail en sous-groupes sur l'adaptation des relations pédagogiques à la diversité des publics et sur l'utilisation des méthodes d'animation favorisant des interactions. Évaluation du module 1 : point de vue des formateurs-stagiaires. Animation : un directeur, deux adjoints pédagogiques	Faire émerger la professionnalité de chaque formateur-stagiaire : comment perçoivent-ils leur métier ? Repérage et usage des outils de communication avec l'entreprise, tels que livret d'apprentissage et Alternet : utilité des moyens de communication repérés. Liens avec les regroupements précédents et le vécu des formateurs-stagiaires entre les regroupements : façons de remédier aux difficultés. Création d'une séquence d'apprentissage : entre les représentations et les réalisations définitives (décomposition des activités en tâches, ensuite déduction des séances dans le cadre d'une séquence, définition des objectifs disciplinaires ; degré de satisfaction des attentes, émergence des besoins des formateurs-stagiaires à satisfaire plus tard). Accent sur la décomposition d'une séquence en séances partant des activités des apprentis en entreprise (clairement identifiées). Modes d'animation en adéquation avec le type de séance élaborée. Mise en œuvre des modes d'évaluation correspondant aux séances réalisées. Auto-évaluation des formateurs-stagiaires et transition vers le module 2 (national). Animation : un directeur-pilote régional, deux adjoints pédagogiques

Tout d'abord, nous avons découvert que la façon dont la thématique prescrite par l'institution est traitée dans les regroupements régionaux dépend fortement des choix faits par le directeur-pilote régional, même si ces choix résultent d'une consultation et d'une concertation préalable

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

lors de plusieurs réunions et entretiens techniques. Il se crée un phénomène de *tutorat régional* où le directeur-pilote devient progressivement une ressource et une référence issues d'un consensus naturel. Le directeur-pilote se sent légitimé pour proposer ses choix qu'il soumet à ses collègues et à un représentant du CCCA-BTP lors des réunions de concertation et de conception des regroupements régionaux. Ces choix sont alors modulés, affinés et transformés en modes opératoires spécifiques à chaque directeur et à chaque contexte.

Au cours des réunions de concertation sur le DAFFA, organisées par le CCCA-BTP deux fois par année, dédiées au bilan et aux orientations à adopter pour la suite du dispositif - auxquelles nous participons en même temps que les directeurs-pilotes régionaux et les conseillers en formation du CCCA-BTP - il est apparu que certains directeurs privilégiaient les techniques d'animation plutôt narratives et expositives, éprouvant quelques difficultés dans la mise en œuvre des séances permettant de s'appuyer davantage sur l'exploitation du vécu professionnel des formateurs, puis d'organiser des situations d'apprentissage à partir de ce vécu. En restant dans le discours parfois descendant, les directeurs en question répètent les modes d'animation qu'ils pratiquent lors des concertations pédagogiques hebdomadaires avec les formateurs. Ainsi, nous avons identifié un besoin, souligné par les directeurs eux-mêmes, de développer leurs capacités d'animation de groupes d'adultes en situation d'apprentissage. Être pédagogue prend alors un double sens : maîtriser la pédagogie de l'apprentissage (parallèlement aux autres contenus à transmettre) et savoir organiser les médiations qui facilitent son assimilation par les apprenants-nouveaux formateurs. L'apprentissage des méthodes d'animation et plus particulièrement de médiation formative (Chappaz, 1996) ne peut pas être qu'instinctif et bon nombre de directeurs (aussi bien que d'adjoints pédagogiques) déclare avoir besoin de développer leurs capacités professionnelles dans ce domaine.

L'animation des regroupements régionaux a, comme le confirment les directeurs eux-mêmes lors de nos entretiens, un effet stimulant sur l'actualisation et le raffermissement de leurs connaissances, aussi bien pédagogiques que réglementaires, ainsi que le renforcement de leurs capacités d'animation, surtout à travers les situations où les formateurs-stagiaires demandent des exemples d'application pratiques et mesurables des préconisations faites. En intervenant au niveau régional, aussi bien en tant que pilote régional DAFFA qu'en tant qu'animateur (principal ou ponctuel) des regroupements, le directeur ne représente pas que lui-même, mais aussi la communauté des directeurs de sa région. La négociation du message pédagogique, afin qu'il soit homogène d'un établissement à un autre s'avère primordial et les failles dans ce

© 2014 Tous droits réservés.

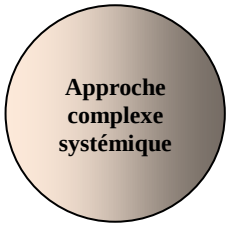
doc.univ-lille1.fr

domaine sont déstabilisantes pour les nouveaux formateurs, comme en témoignent leurs écrits réflexifs. Pour se rapprocher de cette homogénéité, aussi bien du message pédagogique que des modes et intensités d'accompagnement, le pilotage régional et les concertations entre les directeurs s'avèrent les méthodes les plus accessibles et les plus efficaces. Ces thèmes sont souvent intégrés dans les réunions de direction pilotées par les secrétaires généraux d'association régionale, parfois en présence sollicitée d'un conseiller en formation du CCCA-BTP.

Les directeurs-pilotes régionaux DAFFA sont sollicités par les autres directeurs ou par les adjoints pédagogiques chargés d'assurer, dans leurs CFA, la continuité des apprentissages initiés lors des regroupements. En fonction des régions, il s'agit d'une charge considérée par les intéressés comme plus ou moins lourde qui et peut également déboucher sur une certaine déresponsabilisation des autres directeurs par rapport au DAFFA, en conduisant à un transfert de la partie opérationnelle de sa propre mission d'accompagnement vers le niveau régional ; comme, au temps du dispositif précédent, où cette responsabilité a été assumée directement par le CCCA-BTP. Les directeurs-pilotes régionaux font remarquer que cette tâche demande à être affinée et qu'il convient de mieux tenir compte à la fois de leurs disponibilités et de l'impératif de maintenir la responsabilité des autres directeurs et adjoints de direction dans ce dispositif.

Trois approches et attitudes pour communiquer les savoirs et pour exploiter l'expérience vécue

Concernant le premier cas étudié (dans le tableau ci-dessus nous avons choisi l'exemple de la région Centre pour l'illustrer), le directeur-pilote régional adopte, ce que nous définissons comme attitude systémique et large, en travaillant avec les nouveaux formateurs sur des interactions à créer avec l'environnement (et en particulier avec l'entreprise) ;



il explique en quoi le concept de formation en alternance dépend de l'environnement professionnel du secteur et social de l'apprenti, comment se créent les interfaces entre les différents mondes dans lesquels sont situés les apprentis et quelles sont les inter-réactions entre ces mondes. Dans ses interventions, le directeur choisit une approche complexe, il met l'accent sur l'imprévisibilité des résultats des actions conduites au CFA et la façon dont ces imprévisibilités (conséquences des actions vivantes, cf. Morin, 2005) peuvent être gérées. La fonction pédagogique du forma-

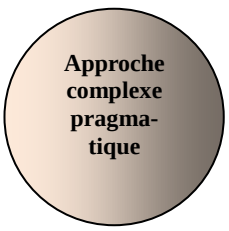
© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

teur est considérée comme un moyen d'arriver à l'insertion sociale et professionnelle du jeune, comme le sont aussi la formation en entreprise et le diplôme auquel le jeune se prépare. La réflexivité sur le sens de la professionnalité du formateur occupe une place prépondérante dans les animations que les directeurs pratiquant cette attitude proposent. Les stratégies, méthodes et outils pédagogiques, même s'ils sont maîtrisés par ces directeurs – sont assez systématiquement confiés aux adjoints. Ainsi, les directeurs en question restent dans leur attitude de « chef d'orchestre » comprenant l'ensemble des processus et activant les interfaces entre les différentes dimensions du métier de formateur de CFA-BTP.

Dans le deuxième cas, illustré ici par l'expérience faite en région Bourgogne, le directeur-pilote opte pour une attitude à dominante largement pragmatique et opérationnelle. La présentation du cadre institutionnel n'est pas absente dans le cursus de formation des nouveaux formateurs, mais elle sera réduite, afin de passer rapidement à ce que le directeur en question considérera comme le cœur du dispositif et la priorité absolue pour le nouveau formateur, à savoir la pédagogie de l'apprentissage. Celle-ci est abordée en profondeur directement dans les regroupements, les travaux entre les sessions étant axés davantage sur les applications des connaissances que sur leur assimilation (tandis que dans le premier cas, les regroupements sont davantage une mise en commun des expériences vécus et des réflexions formatives qui en découlent). Les regroupements sont organisés autour des observations de séances, analysées ensuite en commun sous la guidance des animateurs, y compris ceux qui viennent de l'institution à la demande des directeurs-pilotes. L'objectif des trois regroupements est d'outiller le nouveau formateur autant que possible, afin qu'il soit en mesure de comprendre la démarche pédagogique préconisée (basée principalement sur l'induction permettant d'exploiter des expériences professionnelles vécues par les apprentis) et de l'appliquer en situation réelle.

Le troisième cas, observé entre autres en Haute-Normandie (notre troisième exemple), représente une attitude combinatoire située entre les deux attitudes précédentes que nous appelons une attitude complexe pragmatique. Au premier regroupement, le directeur commence par exposer le contexte en mouvement que le nouveau formateur doit comprendre et apprendre à interpréter en construisant ses stratégies pédagogiques, en prenant progressivement conscience que la pédagogie n'est pas qu'une résultante de méthodes et d'outils, mais avant



© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

tout des compréhensions et des liens à créer entre les différents acteurs, composantes et dimensions. C'est pourquoi, lors des regroupements, les interventions visent avant tout les processus de compréhension des grands principes de l'apprentissage, ancrés dans l'environnement et le contexte, ainsi que les démarches et outils pragmatiques en lien direct avec les méthodes inductives, la structuration des séquences-séances et les processus d'évaluation. En parallèle, le nouveau formateur apprend l'art de former en relation, non seulement avec la prescription, mais également avec ce qu'il est au plus profond de lui. Cette attitude est donc celle qui vise les capacités du nouveau formateur à construire un compromis et un équilibre entre le contexte et la pédagogie, tout en s'écoutant, en restant (autant que possible) en harmonie avec lui-même dans l'accomplissement de sa fonction-mission et en respectant le cadre contractuel. Les regroupements, comme dans le premier cas, sont principalement des lieux d'analyse des expériences professionnelles vécues par les nouveaux formateurs dans les CFA, débouchant sur des prises d'options pour la suite des apprentissages. Ils ne sont pas, en revanche, des lieux d'observation et d'analyse directe de séquences ou de productions opérationnelles d'outils comme c'est le cas de la deuxième approche.

Une nouvelle analyse des traces dont nous disposons nous a facilité la prise de conscience du fait que ces trois attitudes identifiées à partir des contenus des regroupements régionaux sont également repérables au cours des processus d'accompagnement pilotés par les directeurs dans les CFA. Elles se manifestent avec une intensité et dans des proportions qui peuvent varier d'un établissement à un autre. Aucune des attitudes ne se manifeste dans sa forme pure et les plus nombreuses sont les zones entre les deux (Clénet, 2012a). Les directeurs apprennent en effet à mesurer les avantages et les inconvénients de chacune des trois attitudes et à faire des arbitrages entre l'approche complexe-systémique d'une part, et l'approche opérationnelle pragmatique d'autre part. Les directeurs attachés à la première approche considèrent que la compréhension et l'interprétation de l'environnement et de la fonction-mission qui y est ancrée est un préalable indispensable à l'apprentissage des stratégies et méthodes pédagogiques, sans lequel cet apprentissage risque d'être réduit à des processus mécaniques d'instrumentalisation sans comprendre le sens de ce qui est demandé au nouveau formateur de faire. C'est pourquoi les directeurs particulièrement sensibles à la première approche considèrent la compréhension de l'environnement et du système comme indispensable pour que le nouveau formateur prenne conscience du fait que ces stratégies et techniques peuvent varier en fonction des configurations externes qui ne sont pas toujours prévisibles ou maîtrisables.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Les directeurs privilégiant l'approche opérationnelle-pragmatique ne négligent pas pour autant la dimension complexe-systémique de l'apprentissage du BTP, mais ils considèrent qu'il est fondamental de répondre d'abord aux attentes immédiates des nouveaux formateurs en termes de méthodes et d'outils. Les directeurs adeptes de cette approche justifient leur attitude par le fait que la compréhension de l'environnement et du système tel que l'apprentissage du BTP piloté par la Branche avec une participation d'une multitude d'autres partenaires demande du temps tandis que les situations face aux apprentis ne peuvent pas attendre et il faut devenir capable d'animer et de former tout de suite. Ainsi, la dimension comment faire serait plus parlante et plus concrète pour les nouveaux formateurs. C'est pourquoi, selon nous, le comment faire commence parfois avant le pourquoi faire, ce qui peut paraître paradoxal du point de vue de la logique dans l'action d'accompagnement, mais ceci peut s'expliquer par la réalité de l'expérience vécue au quotidien par le nouveau formateur.

D'ailleurs, les directeurs qui adoptent l'approche complexe-pragmatique organisent leurs accompagnements à partir de ce paradoxe. En effet, ils permettent aux nouveaux formateurs d'accéder d'abord à la connaissance des méthodes et outils pragmatiques pour leur faciliter l'exercice de leur fonction, tout en s'attachant à l'explication des liens qui existent entre les stratégies et méthodes préconisées d'une part, et l'environnement et contexte d'autre part. Dans cette approche vécue au quotidien, le directeur n'explique pas au nouveau formateur l'environnement et le contexte sous forme expositive, mais il l'habitue à inclure ces deux dimensions dans l'analyse de ses pratiques pédagogiques, afin qu'il s'attache non seulement à ce qui se passe directement dans la salle ou en atelier, mais également à la façon dont se construit l'expérience du jeune en entreprise, à la manière dont évoluent avec le temps les situations de travail et en fonction de quels critères ; ensuite les rapports entre ces évolutions et le contenu des référentiels métier et formation sont également à prendre en compte en construisant des stratégies de formation alternée ; enfin, l'environnement professionnel et institutionnel qui est une source de compréhension du sens de ses actions éducatives.

Le directeur qui privilégie l'approche complexe-pragmatique sera également attaché à l'apprentissage de l'autonomie et de la responsabilité par le nouveau formateur qui doit progressivement apprendre à chercher par lui-même les ressources indispensables à l'exercice de sa fonction. Cet apprentissage de l'autonomie et de la responsabilité est particulièrement perceptible lors de l'étape 2 du DAFFA et nous a été plusieurs fois rapporté par les directeurs au cours des entretiens. Il est basé non seulement l'acquisition des nouvelles connaissances théo-

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

riques, environnementales ou institutionnelles, mais aussi sur l'intégration progressive des caractéristiques telles qu'autorité, engagement réciproque ou exemplarité. Bien entendu les deux approches précédentes peuvent également favoriser l'apprentissage de l'autonomie et de la responsabilité. Néanmoins, l'approche complexe-pragmatique, de part son caractère qui permet de combiner simultanément la dimension environnementale et la dimension actionnelle, crée des conditions favorables au croisement des sens : c'est l'aspect environnemental qui donne du sens à l'aspect opérationnel et, en même temps, c'est l'aspect opérationnel qui constitue la clé d'entrée pour comprendre l'environnement.

Interactions professionnalisantes lors des regroupements régionaux et dans les CFA au cours de l'étape 2 telles qu'interprétées par les nouveaux formateurs

Quant aux formateurs concernés, ils interprètent l'implication des directeurs et des adjoints pédagogiques dans l'animation des regroupements régionaux comme une volonté d'établir un dialogue non seulement hiérarchique, mais également pédagogique entre la direction et les équipes éducatives. À analyser l'opinion des nouveaux formateurs, l'animation des regroupements régionaux par les directeurs et par les adjoints de direction contribue à leur notoriété en tant que professionnels de la pédagogie. Les formateurs en question font remarquer que certains directeurs, en s'impliquant dans l'animation des regroupements régionaux, modifient ensuite leur attitude dans l'accompagnement au quotidien : ils n'oublient pas la posture hiérarchique, mais ils bâtissent en parallèle une relation professionnelle pédagogique et plus partenariale, même si la recherche d'un équilibre entre la dimension hiérarchique et pédagogique est pour certains directeurs un exercice relativement difficile, d'autant plus qu'en intervenant directement auprès des nouveaux formateurs ils doivent tenir compte des attributions des adjoints pédagogiques.

Ce sont, en effet, les adjoints pédagogiques qui demeurent les principaux facilitateurs des apprentissages lors de l'étape 2 du DAFFA, comme d'ailleurs lors de l'étape 1. Les nouveaux formateurs font parfois remarquer dans leurs écrits réflexifs, ce qui est également rapporté par certains directeurs, que les accompagnements dans les CFA ne sont pas suffisamment concertés au niveau régional. De telles situations sont parfois à l'origine de disparités significatives en termes de contenus et de modalités d'accompagnement d'un CFA à l'autre. Les formateurs n'y trouvent aucune justification et de telles situations peuvent conduire à fragiliser le directeur non seulement dans le DAFFA, mais aussi en tant que chef d'établissement. Nous pen-

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

sons qu'il faut néanmoins tenir compte du fait que l'homogénéisation des pratiques d'accompagnement relève d'un idéal car celles-ci ne respectent pas, de part leur caractère individuel, le cadre institutionnel qui peut juste les impulser ou encourager, mais elles dépendent avant tout « *de l'adoption d'une posture relevant d'un choix personnel de l'ordre de l'éthique, valeurs investies dans la relation à autrui, considération de la personne dans sa dimension singulière, implication dans la relation* » (Clénet C., 2009, p. 56).

Quant aux principaux apprentissages retenus au cours de l'étape 2 du DAFFA, les nouveaux formateurs citent d'abord les bases à la fois théoriques et empiriques pour la construction des stratégies des formations alternées adaptées aux métiers du BTP en s'appuyant principalement sur les méthodes inductives. Les nouveaux formateurs soulignent relativement fréquemment dans leurs écrits réflexifs de fin de formation qu'ils apprennent au cours de la phase 2 du DAFFA à comprendre et exploiter des interdépendance entre les situations et interventions professionnelles des apprentis en entreprise d'une part et les référentiels métier-formation d'autre part. La plupart des nouveaux formateurs écrivent qu'ils conçoivent les stratégies en question en relative autonomie et plutôt en auto-formation, en se servant principalement des documents-guides élaborés par la direction de la formation du CCCA-BTP et, une fois structurées et à leur avis exploitables, elles sont présentées aux adjoints et / ou aux directeurs. Ainsi, même si le CCCA-BTP n'intervient pas directement dans la formation, il y est malgré tout présent de part les outils produits par la direction de la formation et mis à la disposition des nouveaux formateurs et des équipes de direction qui les accompagnent.

À travers les écrits de fin de formation, certains formateurs prennent l'initiative et vont plus loin que les accompagnements mis en place par les directions de CFA. Ils créent des situations de communication avec d'autres formateurs pour confronter leurs idées pédagogiques avec des pairs, parfois aussi avec des maîtres d'apprentissage en entreprise pour mieux comprendre l'expérience professionnelle du jeune ou encore avec des services académiques pour mieux comprendre les référentiels formation ou les procédures d'évaluation. Certains nouveaux formateurs signalent dans leurs écrits qu'en formation ils ne peuvent pas toujours être dans des conditions favorisant la réflexion libre et la créativité suffisamment constructrice. Il y a des formateurs qui constatent que leur première préoccupation dans le DAFFA est de produire des résultats de cette formation, sous forme de tableaux de bord, fiches de préparation de séquence/séance, tableaux de stratégie ou encore écrits et outils divers, en signalant que c'est utile, mais pas choisi librement.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Certains formateurs font remarquer qu'au fur et à mesure de l'avancement de la formation, leurs accompagnants sont de moins en moins disponibles pour les guider dans leur progression au quotidien. L'accompagnement, relativement soutenu au départ d'après les nouveaux formateurs, ralentit au fur et à mesure de l'avancement du dispositif, en devenant au cours de la phase 2 plus cadencé que régulier. Les évaluations formatives du progrès des nouveaux formateurs ont de plus en plus souvent lieu à l'occasion des observations-analyses, (comme l'observation de la séquence n° 2), qu'au quotidien ; même si c'est le cas dans certains CFA, ce processus devrait être organisé pour demeurer continu, par exemple grâce à des entretiens toutes les trois semaines entre l'adjoint pédagogique et le nouveau formateur, programmés et respectés sauf imprévu. Les directeurs expliquent cette baisse de l'intensité d'accompagnement par l'ampleur des autres tâches managériales le concernant et par les tâches quotidiennes consommatrices de plus en plus de temps concernant les adjoints pédagogiques.

Les arbitrages entre les attentes immédiates des nouveaux formateurs et les objectifs médiats au cours de l'étape 2 du DAFFA

L'analyse des contenus des modules régionaux que nous avons effectuée au cours de cette recherche nous a permis de constater que même si tous les thèmes prescrits par le CCCA-BTP étaient plus ou moins abordés lors des regroupements régionaux, la façon de les traiter et surtout la répartition du temps consacré à chacun d'entre eux différaient d'une région à l'autre. En particulier, pour répondre dans certaines régions aux attentes immédiates des nouveaux formateurs en termes d'outils pour des stratégies et des contenus pédagogiques à construire, le temps de formation consacré à des problématiques plus générales - telles que la compréhension du fonctionnement du réseau des CFA-BTP ou la connaissance de l'environnement et du contexte de l'apprentissage du BTP - a été réduit. Certains directeurs expliquent cela par la nécessité de privilégier les attentes les plus évidentes (connaissances pédagogiques et sociaux-psychologiques en rapport avec le jeune, indispensables à l'exercice immédiat du métier) par rapport aux objectifs à plus long terme (émergence d'un sentiment d'appartenance et éventuelles transitions professionnelles), même s'ils admettent eux-mêmes au cours des entretiens qu'ils sont dans une attitude paradoxale, puisqu'ils considèrent que le formateur doit maîtriser la pédagogie de l'apprentissage, mais aussi comprendre le milieu dans lequel il exerce son métier. Quelques directeurs soutiennent même que la bonne maîtrise

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

des principes pédagogiques est impossible à mettre en application si le formateur ne comprend pas bien l'environnement et le contexte de l'apprentissage du BTP.

Par ailleurs, certains directeurs reprochaient à l'institution au cours des entretiens que nous avons conduits de ne pas les accompagner suffisamment dans la mise en place des démarches qui leur permettraient de trouver un bon compromis entre l'immédiat (principalement pédagogique) et le médiat (principalement identitaire), les deux étant indispensables, comme en témoigne un directeur en région PACA que nous avons interviewé en 2011 : « *dans un CFA du BTP, pour qu'il s'affirme dans son tissu économique et social, il doit y avoir des formateurs qui se perçoivent en tant que formateurs du BTP* ». La dimension identitaire des processus d'accompagnement mis en œuvre par les directeurs de CFA sera, d'après certains directeurs défenseurs du sentiment d'appartenance à la branche du BTP, plus difficile à préserver si l'approche que nous avons qualifiée d'opérationnelle-pragmatique est privilégiée avec les promotions DAFFA suivantes, comme en témoigne l'exemple qui suit.

Témoignage 2. DAFFA : comparaison des contenus du module 1 en région Centre entre les promotions 2011-2013 et 2012-2014.

	Prescription	Thématique traitée en 2011-2013	Thématique traitée en 2012-2014
Regr. 1	**Dimension institutionnelle** Obj. 1 - Concept d'alternance. Obj. 2 - Politique et environnement de l'apprentissage. **Dimension didactique** Obj. 3- Contenus et organisation de la formation en CFA. Obj. 4 - Outils et mise en œuvre des séquences d'apprentissage.	**Dimension institutionnelle : animation assurée par deux directeurs** Obj. 1 – Approche conceptuelle de la pédagogie en alternance : ingénierie pédagogique et stratégie de formation. Obj. 2 – Politique de la branche et environnement de la formation BTP (réseau de l'apprentissage, financement et organisation d'un CFA, enjeux de la formation initiale en région) **Dimension didactique : animation assurée par deux adjoints** Obj. 3 – Référentiels disciplinaire, programme de formation et interdisciplinarité (retour réflexif sur l'action, élaboration des dossiers et plan d'action) Obj. 4 – Structuration d'une séquence d'apprentissage (modélisation et démarche inductive)	**Animation assurée par un directeur** Obj. 1 – Présentation du DAFFA. Rôle, fonction, mission du formateur en CFA. Obj. 2 – Dimension institutionnelle de l'alternance en Région Centre – politique, financement, conventions de branches. Obj. 3 – Approche conceptuelle de la pédagogie en alternance : ingénierie pédagogique et stratégie de formation. **Animation assurée par deux adjoints** Obj. 1 – Observation d'une séance d'apprentissage en enseignement général et en enseignement professionnel (2 groupes) Obj. 2 - Synthèse et formalisation des observations (en sous-groupes). Obj. 3 - Restitution collective en grand groupe – présentation des observations des séances. **Animation assurée par un conseiller CCCA-BTP** Obj. 4 – Structuration d'une séquence d'apprentissage – démarche et cheminement pédagogique. Approche de la démarche inductive. TRAVAIL INTER STAGE : production et animation d'une séance (démarche réflexive : les formateurs doivent analyser avec l'adjoint leur séance).

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Regr. 2	**Dimension pédagogique** Obj. 1 Fonction pédagogique du formateur. Obj. 2 Missions interfaces et transversales du formateur Obj. 3 Stratégie de formation alternée. Obj. 4 CCF : Co-formation et co-évaluation.	**Dimension pédagogique** : **animation assurée par un directeur et un adjoint pédagogique** La fonction pédagogique du formateur. Missions interfaces et transversales du formateur. **Dimension pédagogique : animation assurée par deux adjoints pédagogiques** Retour sur les analyses des pratiques et réflexivité sur la professionnalité du formateur.	**Animation assurée par deux adjoints pédagogiques** Point intermédiaire sur la formation et du parcours personnel d'intégration. Réflexion autour des pratiques d'accompagnement. Obj. 1 - Présentation et analyse des productions inter stage (EP = Séquence Pro / EG=démarche inductive) - Synthèse et formalisation : séquence pro / démarche inductive. Mise en commun des pratiques. Obj. 2 – Livret d'apprentissage : exploitation de l'alternance avec l'entreprise (livret : un outil didactique de l'alternance). Retour de l'activité métier vers une action de formation dans les séquences. Obj. 1 - Construction d'une situation d'apprentissage et séances d'apprentissage : fiche descriptive, fiche de synthèse, fiche de déroulement. Définition des objectifs à partir de l'analyse. Elaboration des supports pédagogiques (approche des activités différenciées). Obj. 2 - Relation pédagogique. Animation d'une séance. TRAVAIL INTER STAGE : appréhension et compréhension de l'organisation en CFA. Articulation entre le pôle pédagogique (formateurs) / éducation (animateurs, éducateurs, médiateur) : schéma de fonctionnement. Réflexion sur la place du formateur dans le triangle CFA – entreprises – familles.
Regr. 3	**Dimension pédagogique** Obj. 1 Retour sur les analyses des pratiques et réflexivité sur la professionnalité du formateur **Dimension personnelle** Obj. 3 Projet d'établissement et projet de développement de l'appren-tissage. Obj. 4 Projet éducatif global et accompagneme nt de la médiation professionnelle Obj. 5 Connaissance des publics en formation et démarches d'auto-formation.	**Dimension pédagogique : animation assurée par un directeur et un adjoint pédagogique** Analyse des pratiques en rapport avec l'évolution de l'environnement. **Dimension personnelle : animation assurée par un directeur et un adjoint d'animation** Obj. 3 – Projet de formation et projet de développement : ingénierie pédagogique et stratégie de formation en alternance. Suivi pédagogique et accompagnement socio-éducatif dans un CFA (organisation, rôles et missions des équipes éducatives). Obj. 4 – Tutorat et interactions dans le CFA : projet d'accompagnement longitudinal de l'apprenant en formation. Construction identitaire et socialisante de l'apprenti (fonction socio-éducative). Construction et cheminement du parcours professionnel (fonction pédagogique). Obj. 5 – Identifier le dispositif de veille sociale propre aux établissements. Obj. 6 – Décliner le projet éducatif global du CFA.	**Animation assurée par un directeur** Obj. 1 - Diagnostic de l'accompagnement et interactions dans le CFA : construction identitaire et socialisante de l'individu (fonction animation) et construction du professionnel (fonction pédagogique). Obj. 2 - Identifier le dispositif de veille sociale propre aux établissements. Obj. 3 - Décliner le projet éducatif global du CFA. Obj. 4 - Approche transversale sur le repérage des apprentis en difficulté entre : ingénierie pédagogique et stratégie. L'accompagnement socio-éducatif au CFA de Blois (organisation, rôles et missions). **Animation assurée par deux adjoints pédagogiques** Obj. 1 - Positionnement et aménagement des parcours dans les CFA (outils, pratiques d'individualisation, CRAF…). Retour d'expérience des pratiques dans les CFA. Obj. 2 - Élaborer une appréciation (bulletin, livret scolaire, copie). Évaluation/ CCF – outils méthodes. Obj. 3 - Bilan de la formation et accompagnement du formateur avec son tuteur (perspectives d'évolution de la professionnalisation). Obj. 4 - Synthèse de groupe.

Cet exemple peut selon nous illustrer l'évolution des contenus du module 1 dans une région où le directeur-pilote régional a impulsé l'approche complexe-systémique au cours de la 1e promotion. Au cours de la 2e promotion, de nombreuses composantes qui caractérisent l'approche opérationnelle-pragmatique y ont été incorporées ; ainsi l'observation directe d'une séquence, non préconisée initialement dans la prescription du CCCA-BTP, a finalement

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

été acceptée par l'institution. Nous avons constaté que les formateurs ayant participé à cette 1e promotion DAFFA faisaient très rarement allusion à la dimension environnementale et institutionnelle de leur fonction autant en termes de nécessité qu'en termes de résultats. En revanche, ces formateurs sont nombreux à souligner dans leurs écrits de fin de formation qu'ils auraient apprécié, au cours des regroupements régionaux, des observations et analyses de séquences modèles conçues par le CCCA-BTP, comme ceci a été le cas au cours du dispositif FFA. Nous en déduisons que les nouveaux formateurs sont avant tout à la recherche de repères de référence fournis par un expert et en même temps d'une autorité en pédagogie de l'apprentissage. Nous interprétons cette attente comme une volonté d'apprendre un repère pédagogique objectif et neutre, indépendant des interprétations faites par les directeurs de CFA, d'autant plus que ces interprétations peuvent en pratique varier entre les établissements au sein d'une même région. Ainsi, l'institution est évoquée par les nouveaux formateurs en tant qu'arbitre pour ce qui concerne les repères à assimiler, donnant une orientation homogène et valable sur une période relativement longue.

- **Les interactions-constructions professionnalisantes à l'étape 3 : interprétation nationale de la prescription initiale**

Selon les nouveaux formateurs - bénéficiaires les plus directs du DAFFA - la période la plus intense en termes d'apprentissages se situe entre avril et octobre N+1, car elle contient :

- la participation aux modules 2 et 3, ainsi qu'à un atelier, soit trois regroupements de cinq jours animés sous la responsabilité directe de la direction de la formation du CCCA-BTP où les nouveaux formateurs passent de la dimension locale-régionale à la dimension nationale, ce qui leur fournit de nouvelles occasions pour des comparaisons, confrontations, rapprochements et arbitrages en matière de choix pédagogiques et comportementaux à faire ; la participation à ces modules leur donne l'occasion de quitter leur région, de se familiariser avec le fonctionnement d'autres CFA, de voir en *grandeur nature* le réseau des CFA piloté par le CCCA-BTP, de se positionner par rapport à ce réseau, de travailler avec leurs collègues d'une même discipline d'une autre région et, avant tout, de confronter ses apprentissages actuels avec ceux des autres nouveaux formateurs, aussi bien les contenus que les modes mis en place et les accompagnements correspondants,

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

- la finalisation et la présentation pour évaluation de la plupart des productions issues du DAFFA, telles que leur tableau de stratégie de formation alternée (formateurs en disciplines professionnelles) ou de démarche inductive dans la formation alternée (formateurs en disciplines générales) et les documents qui interviennent en appui, un dossier complet se référant à deux séquences d'apprentissage (contenant les fiches descriptives de chaque séquence, fiches de déroulement des séances, documents de synthèse et d'évaluation de séance, supports d'animation, supports distribués aux apprentis, ainsi que des notes d'explicitation des démarches appliquées) et, enfin, l'écrit réflexif (plusieurs fois évoqué) sur les apports et acquis de la formation, ainsi que sur les prolongements de ce dispositif pour le formateur concerné,

- la préparation et la présentation des deux séances d'apprentissage qui seront observées et évaluées sous forme d'une note d'épreuve par le directeur et le plus souvent aussi par l'adjoint pédagogique de leur CFA, ainsi que par un conseiller en formation du CCCA-BTP si la direction du CFA en fait la demande.

Les paradoxes identifiés au cours de l'étape 3 du DAFFA

Les résultats de nos investigations concernant l'accompagnement des nouveaux formateurs dans cette troisième phase du DAFFA font ressortir un fait à priori paradoxal et souvent mentionné par les directeurs eux-mêmes : malgré la densité des apprentissages qui atteint son maximum à cette période, l'intensité de cet accompagnement au quotidien, surtout pour ce qui concerne son volet opérationnel, diminue. Les directeurs avancent plusieurs arguments susceptibles de fournir des explications de ce relatif éloignement des équipes de direction du DAFFA. L'argument le plus souvent cité est celui qui relève du fait qu'en phase 3 le DAFFA redeviendrait national et s'apparenterait, à partir de cette étape, à la FFA, le dispositif précédent. Ainsi, les directeurs, positionnés par l'institution au cours de l'étape 1 en tant qu'initiateurs du processus d'accompagnement et de formation des nouveaux formateurs et au cours de l'étape 2 en tant qu'acteurs des regroupements régionaux, affirment lors des entretiens qu'ils se sentent moins sollicités par l'institution à l'étape 3. Certains parlent même d'être sans statut dans le DAFFA après les regroupements régionaux, ce que nous interprétons comme une origine possible d'une certaine démotivation des directeurs pour le DAFFA à cette étape.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Il y aurait un paradoxe dans le comportement de l'institution à l'étape 3 du DAFFA. En effet, celle-ci continue d'affirmer dans ses communications avec les directeurs qu'ils sont responsables de l'accompagnement des nouveaux formateurs tout au long du parcours et que la période correspondant à l'étape 3 est particulièrement dense en apprentissages, de part le nombre de productions exigées des nouveaux formateurs, ainsi qu'au vu des apports en nouveaux savoirs proposés lors des modules nationaux 2 et 3 et de l'atelier thématique. Or les témoignages des directeurs laissent entendre que ces modules, restant proches du dispositif précédent dans leur concept, ainsi qu'un manque de précision institutionnelle concernant le rôle du directeur à l'étape 3, peuvent les éloigner de ce dispositif après l'étape 2.

Parole des directeurs concernant leur implication dans le DAFFA à l'étape 3 (extrait du descripteur chronologique du DAFFA en termes de contenus et de réalisations prescrites et produites)	**Nos interprétations**
Directeur 1 (Haute-Normandie), entretien réalisé en mai 2013 *« Le directeur veille à ce que le formateur ne vive pas comme contradictions les approches pédagogiques formulées dans la prescription institutionnelle par rapport à ses propres réalisations au CFA (mises en œuvre en prenant en compte les consignes pédagogiques formulées par l'adjoint pédagogique et les apports du module régional). »*	Il y a une mise en tension des interventions au CFA et de celles en regroupements nationaux (pilotés par le CCCA-BTP). Le directeur exprime que sa préoccupation est de rendre les deux interventions compatibles et de ne pas déstabiliser le nouveau formateur, tout en défendant les acquis de la période qui précède ces regroupements nationaux. En revanche, nous n'avons pas relevé de projection vers la période qui reste encore à parcourir.
Directeur 2 (Centre), entretien réalisé en mai 2013 *« Le directeur supervise globalement le processus sans intervenir directement auprès des formateurs, sauf pour faire le point d'étape (généralement un seul à mi parcours, mais d'autres peuvent être organisés spontanément). Il s'intéresse au tableau de bord du formateur et relève une ambiguïté concernant le statut de ce document : s'agit-il d'un document personnel du formateur, à son usage exclusif, ou d'un document-témoin à montrer, une sorte de preuve de son parcours ? »*	Dans ce témoignage, il s'agit également de faire durer les acquis de la période précédant les modules nationaux, tout en s'attachant à lever un certain nombre d'ambiguïtés relatives aux productions des formateurs. En revanche, nous ne relevons pas de traces des projets du directeur d'intégrer les acquis des modules nationaux dans le projet d'accompagnement mis en place par la direction du CFA, comme si une telle injection était davantage une résultante potentielle d'une interaction directe entre l'institution et le nouveau formateur (comme dans la période du dispositif précédent).
Directeur 3 (Centre), entretien réalisé en mai 2013 *« Supervision de la préparation et de l'envoi au CCCA-BTP d'un descriptif d'une séquence d'apprentissage complète. Préparation de l'évaluation au CFA des deux situations d'apprentissage. »*	Ce directeur explique clairement que lors de l'étape 3 il s'intéresse surtout à la conformité de l'accompagnement à la prescription nationale et n'évoque pas ses initiatives autonomes quant à cet accompagnement. Nous interprétons cela comme un net retour vers la situation précédente où l'institution pilotait directement le dispositif.
Directeur 4 (Haute-Normandie), entretien réalisé en avril 2013 *« Comment sera géré à long terme le passage des parcours régionaux (qui peuvent devenir de plus en plus éloignés du socle national si on n'y prend pas garde ? A ce jour, aucune médiation entre le niveau méso (régional) et le niveau macro (national) n'existe d'une façon suffisamment avancée. »*	Ce directeur relève directement la tension entre la première partie du DAFFA d'une part (correspondant aux étapes 1 et 2), impliquant les directeurs et offrant des situations professionnalisantes (même au risque de s'éloigner de la prescription institutionnelle au niveau régional) et, d'autre part, la deuxième partie (étape 3) qui signifie clairement pour ce directeur un retour vers la logique de la FFA (dispositif centralisé et rôle du directeur moindre dans son animation).

Néanmoins, certains directeurs nous ont fait savoir au cours des entretiens qu'ils ne perçoivent pas d'une façon négative ce qu'ils interprètent comme une reprise de l'initiative de formation des nouveaux formateurs par le CCCA-BTP dans sa posture d'organisme de formation

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

national. Ils considèrent en effet qu'il s'agit plutôt d'un partage-équilibrage de la mission d'intégration de ces formateurs entre le niveau macro et le niveau micro et acceptent cet équilibrage comme une opportunité qui les autoriserait à se détacher d'une mission qu'ils estiment prenante. Toutefois, nous relevons que le fait de ne pas prendre de position claire sur les modalités d'organisation du passage entre les parcours régionaux et les modules nationaux pourrait conduire à fragiliser les construits régionaux encore en émergence. C'est pourquoi, pour pérenniser les acquis des étapes 1 et 2 du DAFFA en termes d'implication plus active des directeurs dans la construction des interactions professionnalisantes avec les nouveaux formateurs, il nous paraît important, en nous basant sur les résultats de nos entretiens, de formaliser davantage le rôle et les responsabilités des directeurs à l'étape 3 du DAFFA.

Nouvelles interactions-confrontations professionnalisantes pour les formateurs-stagiaires à l'étape 3 du DAFFA

Les formateurs concernés soulignent, principalement à travers leurs témoignages écrits, l'importance du passage, lors de la phase 3 du DAFFA, du dispositif local-régional au dispositif national pour confronter les connaissances acquises au CFA et lors des regroupements régionaux à ce qu'ils considèrent comme la prescription pédagogique nationale qui leur arriverait directement aux modules 2 et 3, animés par les intervenants du CCCA-BTP ou choisis par cette institution. Les nouveaux formateurs, dont nous avons analysés les écrits, considèrent majoritairement que les apprentissages issus des phases 1 et 2 prennent un sens plus précis et se stabilisent principalement grâce à une démarche réflexive largement impulsée lors du module 2. Ce module national a pour objectif (selon *le Guide d'accompagnement du DAFFA*, éd. 2012, p. 15) de « *mettre en commun et d'analyser les expériences des formateurs* » concernant un certain nombre d'activités repères.

> *« C'est au module 2 que j'ai pris conscience de l'ancrage des 'mauvaises habitudes' dans mes pratiques. Il me fallait cet effet miroir au niveau national, avec mes collègues de discipline et sous la guidance du conseiller disciplinaire du CCCA-BTP. Il fallait disposer d'un temps plus long pour analyser et assimiler les remarques faites et les conseils donnés. Au module 2, j'ai appris à prendre de la distance et j'étais enfin prêt à modifier mes pratiques, car j'ai compris le sens de ces modifications. »*
>
> Formateur en menuiserie,
> CFA-BTP de Quimper, 2012

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Les formateurs relèvent dans leurs écrits réflexifs que le module 2 leur a permis de prendre conscience de la nécessité d'une élaboration rigoureuse de la séance de l'apprentissage, ancrée dans une logique plus vaste de la séquence qui, à son tour, doit être en relation, d'une part, avec le référentiel métier-formation et, d'autre part, avec les situations de travail en entreprise. Grâce à des activités de confrontation, de mise en discussion, d'analyse croisée et critique conduite par des experts disciplinaires, les formateurs déclarent avoir compris le *sens* de la séquence professionnelle et de la logique des éléments-temps qui la composent, ainsi que l'importance du positionnement de l'expérience vécue par l'apprenti dans ce cadre, en apprenant à considérer celle-ci comme valorisante et motivante pour sa progression professionnelle. Par ailleurs, les formateurs concernés déclarent que les activités réflexives proposées au cours du module 2 ont apporté de nouveaux éclairages sur leurs pratiques grâce à l'exploitation croisée des expériences vécues par tous les participants. Ces formateurs attirent également l'attention sur l'importance des activités réflexives du module 2 pour la compréhension des différentes articulations qui existent entre les tableaux de stratégies de formation alternée qu'ils doivent construire, les différents référentiels qu'ils doivent prendre en compte, les séquences d'apprentissage qui doivent respecter les activités des apprentis en entreprise et les mécanismes des processus d'apprentissage qui caractérisent ces apprentis.

Tension entre le concept national et les concepts régionaux du DAFFA

Le module 2 – national – est un lieu où les nouveaux formateurs arrivent avec leurs différences locales et régionales. Le CCCA-BTP, en tant que responsable direct des modules nationaux n'a pas élaboré de modes de « *mixage des différences régionales qui permettrait de les traiter avec toute leur diversité et richesse, mais aussi qui servirait d'alerte en cas de dérives trop importantes par rapport au socle voulu, afin de préserver la cohérence de l'ensemble* », comme le faisait remarquer l'un des directeurs interviewés et en même temps pilote régional DAFFA. Pour l'instant, il n'existe pas, en effet, une stratégie suffisamment construite pour gérer les passages des parcours régionaux vers le parcours national. En parallèle, nous n'avons pas trouvé de trace suffisamment significative qui témoignerait des médiations engagées par les équipes de direction avec les nouveaux formateurs pour éviter que ces derniers vivent comme contradictions et paradoxes les différences éventuelles entre les approches préconisées lors des modules nationaux et celles assimilées lors des apprentissages en régions. C'est pourquoi certains formateurs-stagiaires DAFFA expriment une forme de frus-

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

tration s'ils ne trouvent pas de dialogue avec leurs équipes de direction leur permettant de faire part de leurs interrogations suite à la confrontation des approches régionales (référence reçue et vécue en premier) avec l'approche nationale (référence institutionnelle), afin de leur faciliter un positionnement entre les deux (Clénet, 2012a), tenant compte des deux approches, mais en même temps construit en lien que le formateur, autonome et responsable, établit avec le sens que lui-même donne à sa démarche pédagogique.

En effet, en analysant certains travaux des penseurs de la systémique et de la communication comme Luhmann (1975), nous sommes arrivé à la conclusion qu'il serait difficile, voire impossible, de passer d'une représentation (d'un métier, d'une fonction, d'une activité) à une autre sans s'accorder suffisamment de temps pour la mise en œuvre de ses propres mécanismes réflexifs en tant que « *forme très générale de l'élaboration du sens* » (op. cité, p. 180) ; les directeurs de CFA, ainsi que les adjoints pédagogiques, en tant qu'accompagnants non seulement des dispositifs, mais surtout des processus, sont attendus par les nouveaux formateurs pour leur faciliter la recherche du sens de leurs propres démarches pédagogiques à construire. En effet, certains nouveaux formateurs, en arrivant au CFA, s'imaginent davantage enseignants chargés de communiquer des savoirs et abordent l'approche inductive – comme le remarquent plusieurs directeurs interviewés - avec une opposition qui serait d'ordre plus affectif, lié à l'image de soi, que rationnel. Par conséquent, ils peuvent vivre cette méthode comme une sorte de renoncement à l'enseignement et ont besoin du temps d'expérience pour la percevoir comme une nouvelle opportunité qui peut conduire à des satisfactions professionnelles.

> *« Le module 2 a contribué à réveiller mes capacités à prendre de la distance par rapport à ma façon de préparer et d'organiser mes interventions pédagogiques. La distance n'émerge pas en regroupements, mais lors des mises en pratiques après les regroupements (la distance ne se déclare pas, mais elle se vit). La distance par rapport à ses pratiques passe aussi par l'évolution du regard porté par l'apprenti sur ce que vous faites et par votre capacité à le saisir et à l'analyser. J'appelle cela 'réciprocité des apprentissages'. »*
>
> Formateur en menuiserie,
> CFA-BTP du Mans, 2012

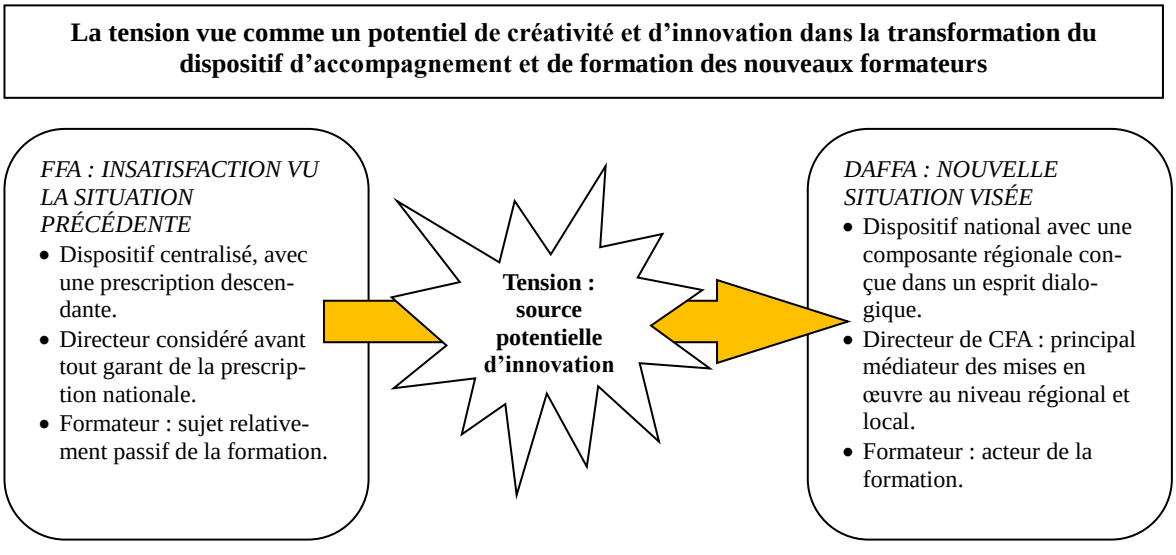
© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

3.3. Le DAFFA : apprentissages issus des interactions contextualisées

Nous avons cherché à démontrer dans les chapitres précédents que l'un des objectifs du DAFFA était de sensibiliser les nouveaux formateurs à la nécessité de percevoir et de construire les processus de formation des apprenants (essentiellement des apprentis) en interrelation avec le monde professionnel (essentiellement les entreprises), tout en tenant compte des contraintes imposées par les règles d'action imposées par l'Éducation nationale (référentiels, règles d'évaluation et de délivrance de diplômes), ainsi que par le CCCA-BTP (coordonnateur national mandaté par les partenaires sociaux du secteur BTP). Nous avons pu observer que les interactions et les interdépendances qui se créaient au cours du DAFFA entre les différents intervenants, avec leurs statuts de commanditaires pour les uns et d'exécutants-interprètes pour d'autres étaient ni linéaires ni prévisibles.

C'est, en effet, dans l'imprévisibilité des interactions entre les prescriptions et les productions que nous pensons avoir trouvé la principale source de situations professionnalisantes aussi bien pour les nouveaux formateurs que pour les directeurs engagés dans le DAFFA. Les conséquences imprévisibles des situations à tension, dont la première était la transition du dispositif précédent (FFA) au dispositif actuel étaient, entre autres, de nouvelles initiatives des directeurs pour donner du sens au DAFFA, en renforçant le travail sur la motivation du nouveau formateur pour ce dispositif de formation, par exemple, ou encore des appuis que directeurs ont pris sur le DAFFA pour affirmer leurs capacités de pilotage pédagogique des dispositifs de formation complexes au niveau régional.



Source : Condor (2004, p. 10)

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Le concept d'apprentissage par le sens en tant que transaction et relation avec le système (Luhmann, 1975) revient bien souvent dans le discours des directeurs concernant le DAFFA, ainsi que dans les écrits réflexifs des nouveaux formateurs : « *sens des visites en entreprise* », « *sens des mises en situations* », « *sens des cours de français* », « *donner du sens aux productions demandées* », « *comprendre le sens des documents de référence* », « *ne pas partir dans tous les sens* » sont des termes souvent employés dans les entretiens et les traces écrites que nous avons recueillies. Les formateurs soulignent qu'ils trouvent du sens à leur travail non dans des injonctions non assimilées, mais dans des applications concrètes où ils sont confrontés à l'imprévisibilité qui entraîne des remises en question et des recherches de nouvelles solutions. De ce point de vue, le DAFFA présente pour nous de nombreuses similitudes avec la démarche inductive, car ce dispositif est basé sur l'exploitation formative du vécu professionnel productif (Clénet, 2012a) du formateur où c'est le directeur de CFA qui en tant qu'organisateur des interactions, doit apprendre à s'adapter au nouveau formateur s'il souhaite que celui-ci assimile les savoirs communiqués et les attitudes professionnelles préconisées.

3.3.1. Accompagnements de la transformation du professionnel-formateur en formateur professionnel

C'est l'assimilation et l'usage de la méthode appelée séquence professionnelle, exigeant une exploitation structurée et structurante des activités de l'apprenti en entreprise, qui permettrait aux nouveaux formateurs d'accepter la complexité du face-à-face pédagogique avec l'apprenti (en tant que relation à la fois pédagogique et sociale avec un salarié spécifique qui, tout en se formant, participe, trois semaines sur quatre[25], aux activités productives de l'entreprise), en se rendant compte non seulement des aspects purement techniques dans l'apprentissage, mais également du décalage de raisonnement dû à l'âge ou aux conditions sociales, comme en témoignent certains discours écrit des nouveaux formateurs. Nous avons constaté que les directeurs de CFA étaient attentifs à l'abandon progressif des méthodes expositives par les nouveaux formateurs et à la façon dont ceux-ci apprennent à faire confiance à l'apprenti, en le plaçant davantage en position d'intervenant que d'absorbant dans son processus de formation.

[25] Comme le prévoit le contrat d'apprentissage.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

L'accompagnement : socle du DAFFA conditionnant des prises de conscience

Les écrits des formateurs que nous avons analysés nous conduisent à penser que le nouveau formateur arrive progressivement à proposer à l'apprenti un parcours de formation qui s'appuiera sur le vécu de celui-ci en entreprise s'il y est encouragé et accompagné d'une façon soutenue. L'accompagnement au cours du DAFFA constitue donc, selon nous, un véritable socle dudit dispositif. Sans cet accompagnement, le nouveau formateur sera tenté de « *retomber dans de l'expositif* » comme l'a affirmé l'un des directeurs interviewés et ce que nous avons constaté nous-mêmes en lisant les écrits de certains formateurs qui mentionnent une certaine faiblesse des interactions avec la direction au cours de leur formation. Le directeur, comme l'adjoint pédagogique, accomplit selon ces formateurs sa mission d'accompagnement s'il arrive à les convaincre que l'apprenti n'est pas le spectateur de sa formation, mais c'est même lui qui donne la plupart des informations sur les situations de l'apprentissage issues de son vécu en entreprise, à condition que le formateur arrive à bien l'observer et à bien l'écouter, ce qui est valable, toujours selon les mêmes formateurs, pour la quasi-totalité des apprentis.

Nous avons conçu le schéma qui suit pour illustrer qu'il y a un « avant » et un « après » le DAFFA pour les nouveaux formateurs s'ils sont accompagnés dans le développement de leurs capacités professionnelles, non seulement au niveau de leurs connaissances, mais aussi de leurs attitudes, principalement grâce à la compréhension du sens de la démarche inductive qui fait que le nouveau formateur comprenne et adhère à des actions professionnelles telles que :

- analyse plus approfondie des situations de travail en entreprise avec l'utilisation des méthodes structurées, même si l'exploitation formative de ces situations est un processus pédagogique complexe de part toutes les imprévisibilités qu'il contient et sa construction n'obéit pas qu'à des codes, prescriptions et schémas préétablis,

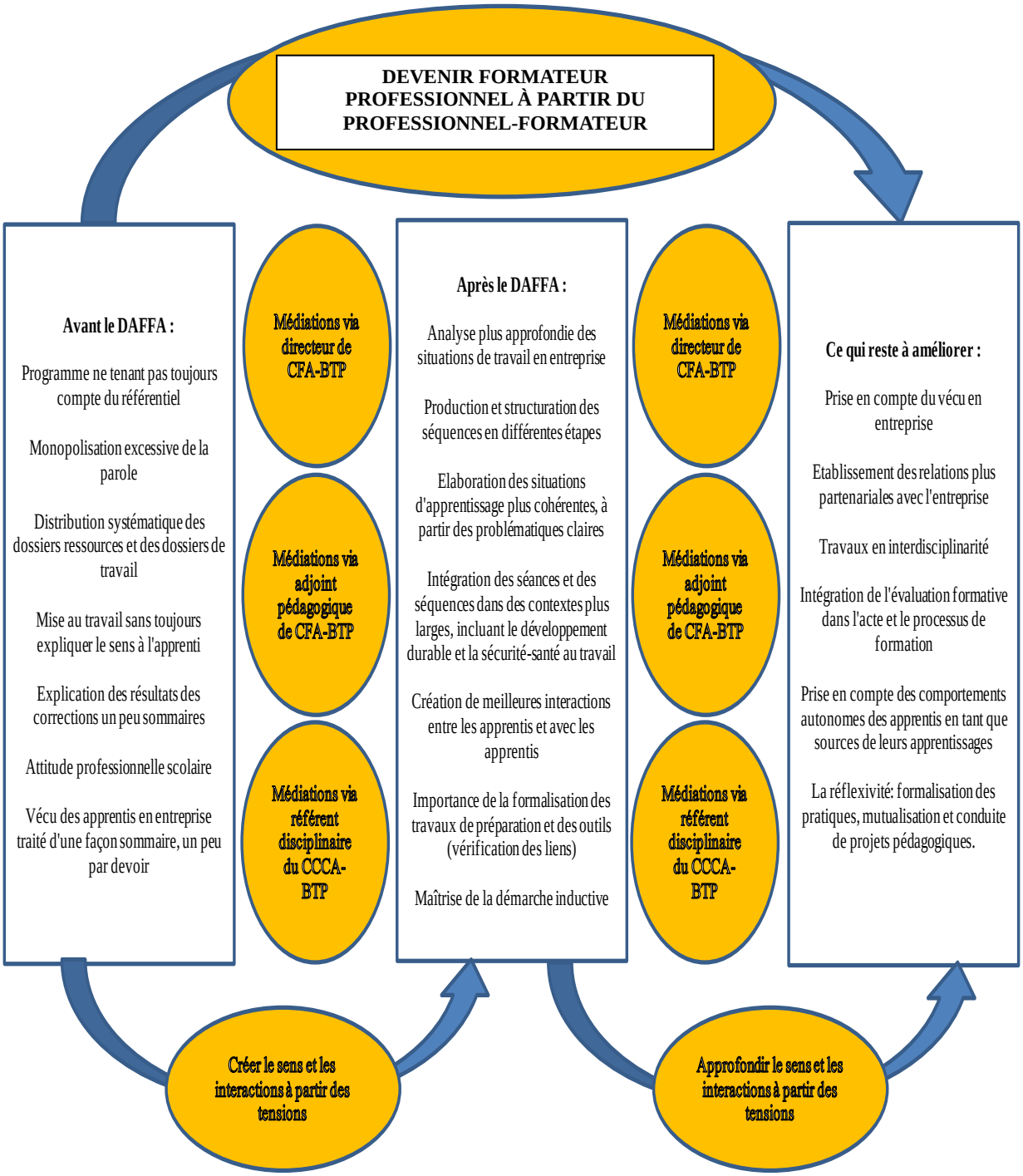
- production et structuration des séquences en différentes étapes avec une élaboration des séquences d'apprentissage plus cohérentes, à partir des problématiques identifiées clairement au départ, en les situant dans des contextes professionnels plus larges, incluant non seulement des préoccupations liées à un métier spécifique, mais aussi

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

transversales, telles que le développement durable et la sécurité-santé au travail à inclure dans ces métiers,

- effort de comprendre le jeune et les interactions dont il est sujet et objet pour créer des relations constructives du point de vue formatif, ainsi que pour être en mesure de mieux formaliser les résultats attendus en termes de son insertion sociale et professionnelle.



© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Grâce à son effort personnel et son investissement librement consenti, le nouveau formateur peut comprendre progressivement que la pédagogie n'est pas qu'une technique pour communiquer le savoir professionnel, mais une capacité autonome à *maitriser la pédagogie pour devenir pédagogue et, en voulant appliquer cette pédagogie aux apprentissages professionnels, devenir formateur professionnel*. S'ils saisissent la complexité des apprentissages et s'ils apprennent à intervenir au niveau des savoirs professionnels des jeunes – grâce au tandem composé de leurs propres volontés et d'accompagnements adaptés à ce qu'ils sont et ce qu'ils représentent - les nouveaux formateurs ont selon nous l'opportunité de vivre une transition professionnelle qui se traduit par l'abandon progressif, d'une façon très individuelle, de l'attitude de *professionnel-formateur* pour devenir *formateur professionnel* capable de déclencher un changement d'attitude du jeune *par rapport* et *dans* le processus de formation, à savoir son intérêt pour les activités formatives proposées, son implication et sa volonté de résoudre des problèmes et de trouver des solutions qui les rendent plus autonome dans ce qu'il produit et construit.

Les nouveaux formateurs mentionnent dans leurs écrits réflexifs qu'une guidance est nécessaire de la part des équipes de direction pour trouver une posture adéquate vis-à-vis des entreprises pour y être reçus, à partir des questionnements simples : qui sont-ils pour l'entreprise et quand ils y vont, comment doivent-ils y être pour recevoir ce qui les intéresse ou encore que doivent-ils restituer au maître d'apprentissage ? Cela leur paraît nécessaire pour aboutir à une vision claire de la stratégie à mettre en œuvre vis-à-vis de l'entreprise pour construire une formation par apprentissage, d'autant plus qu'il est impossible pour ces formateurs de réduire la relation avec celle-ci à un rapport exclusivement éducatif.

En outre, nous avons déduit de nos analyses que les processus d'accompagnement, s'ils suivent uniquement les balises institutionnelles en termes de productions attendues, peuvent faire échapper aux équipes de direction des moments de prise de conscience par les nouveaux formateurs qui seront à l'origine des transitions dans leur comportement professionnel. C'est pourquoi nous avons consacré un temps assez important à l'étude des écrits des nouveaux formateurs pour tenter d'identifier des moments où les équipes de direction, et principalement les directeurs, leur facilitent ces prises de conscience au cours du processus de formation. Nous avons surtout identifié que celles-ci ont plus facilement lieu dans les situations de réflexivité instaurée, telles qu'analyses d'observation de séquence, des entretiens de mi-

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

parcours ou lors des modules nationaux du DAFFA où le formateur est extrait de son contexte professionnel et ne se sent pas jugé en cherchant ses propres solutions formatives pour les apprentis.

Interactions de confiance et de liberté d'expression

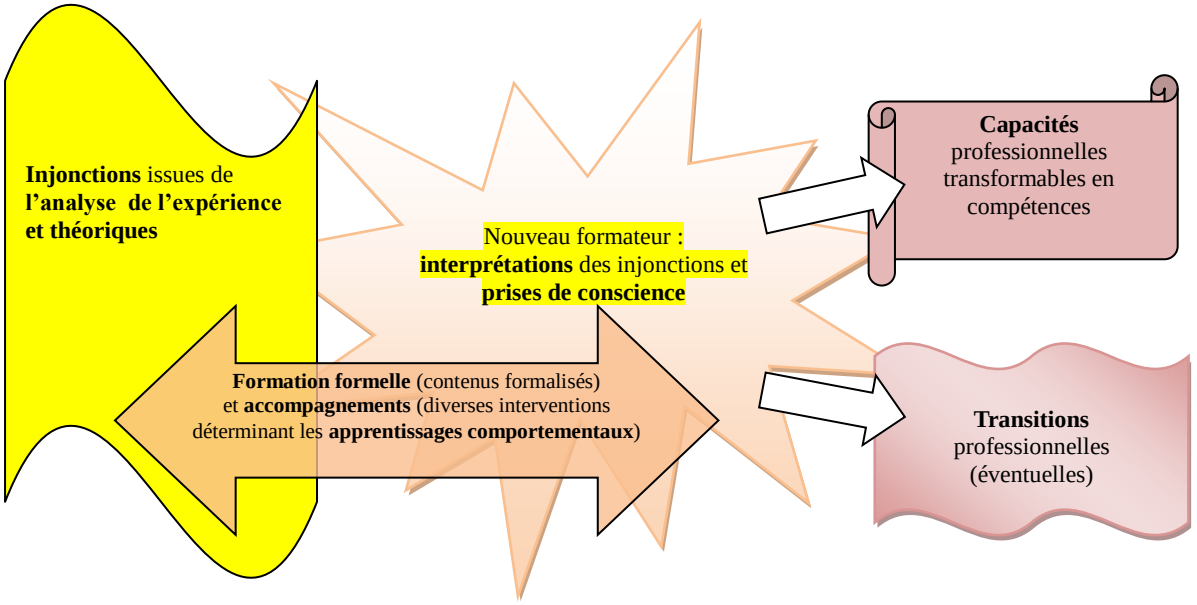
Il ressort de l'analyse de nos traces que le sentiment de confiance et l'opportunité de « *tout dire d'une façon libre* », pour reprendre l'expression de l'un des formateurs dont nous avons étudié le récit réflexif) constituent pour les formateurs en DAFFA des conditions fondamentales d'un accompagnement qui les ferait avancer d'une façon pertinente dans la recherche de leur propre professionnalisme ancré dans le contexte de l'apprentissage du BTP. Ainsi, il ressort indirectement des récits réflexifs des formateurs en question que les directeurs-générateurs d'interactions apprenantes ne peuvent pas être que dans une relation hiérarchique, mais doivent vérifier s'ils sont capables de les mettre d'abord en confiance pour contribuer à susciter leur motivation pour le DAFFA. Nous rejoignons ici l'opinion de Marchand (1997) qui considère que toute formation, à plus forte raison celle qui est andragogique (destinée aux adultes), est à la fois scientifique et artistique ; scientifique car elle suit une rigueur basée sur des composantes en relation avec la planification, l'application et l'évaluation des interventions éducatives construites avec des stratégies, des méthodes et des outils scientifiquement valables ; artistique dans la mesure où, pour aboutir à une acceptation du processus par les bénéficiaires qu'il vise, elle doit être imprégnée d'humanisme et de talent conduisant à un climat relationnel aussi positif que possible entre les apprenants et les accompagnants.

Dans les récits réflexifs que nous avons étudiés, les formateurs-stagiaires ont plusieurs fois évoqué l'existence d'une relation de causes à effets entre la nature des accompagnements qu'ils ont vécus et la qualité de leurs propres productions. Ils ont surtout souligné que plus le climat dans les CFA et lors des regroupements (régionaux et nationaux) était informel et favorisant la créativité, plus leurs productions étaient pertinentes. Ils mentionnent que les attitudes personnelles des accompagnants, en plus de leurs capacités professionnelles, ont été essentielles pour la construction de leurs apprentissages, y compris ceux que nous qualifions de transversaux ou comportementaux, comme celui de la rigueur, de l'anticipation, de l'empathie vis-à-vis des apprenants ou encore de la règle.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Modélisation des apprentissages au cours du DAFFA concernant les nouveaux formateurs



Par exemple, l'apprentissage de la rigueur, relevant davantage des caractéristiques propres de chaque apprenant que d'une prescription, se situe dans une zone informelle des processus d'acquisition ou de renforcement des capacités professionnelles. Les témoignages cités par les nouveaux formateurs et confirmés par les équipes de direction attestent en effet qu'il peut être impulsé par les attitudes des intervenants du DAFFA si elles-mêmes sont logiques, rigoureuses et constantes dans la répartition de l'effort de formation et d'accompagnement dans le temps.

Une autre dimension qui caractérise la qualité du DAFFA et qui est fréquemment citée par les nouveaux formateurs est la capacité des animateurs et accompagnateurs à convaincre pour impulser les démarches souhaitées, en démontrant leurs avantages précis et ancrés dans le métier tout en prenant des précautions pour qu'ils soient compris et assimilés. Cette capacité est selon nous indissociable de celle de communication, de la qualité de laquelle les nouveaux formateurs parlent dans leurs récits réflexifs écrits. En effet, des capacités d'écoute et d'analyse des accompagnants, communiquées et perçues sont

> *« J'ai compris que la communication n'est pas un processus mécanique, mais demande du temps et de la persévérance si je veux m'appuyer dessus pour motiver l'apprenti, à savoir pour changer durablement son attitude vis-à-vis de sa formation, afin qu'il accepte de la construire avec ma participation. C'est comme cela que certains intervenants du DAFFA ont procédé avec moi.»*
>
> Formateur en électricité,
> CFA-BTP de Troyes, 2012

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

citées par les nouveaux formateurs comme des modèles potentiels à appliquer avec leurs propres apprentis. Plusieurs nouveaux formateurs mettaient l'accent sur la valeur d'exemple des interventions observées au cours du DAFFA qui ont donné lieu à des transferts vers les stratégies et méthodes pédagogiques utilisées ensuite avec les apprentis, surtout dans l'application de la méthode inductive qui peut inciter à apprendre en valorisant des expériences vécues par les apprenants.

Accompagnements ponctuels et accompagnements permanents

Les nouveaux formateurs signalent dans leurs écrits que les accompagnements lors des regroupements (que nous considérons ici comme ponctuels) sont surtout utiles pour mettre en œuvre des démarches réflexives grâce à l'analyse en groupe des pratiques professionnelles avec les apprentis, ainsi qu'un examen approfondi des différentes productions attendues des nouveaux formateurs. Les animateurs-accompagnateurs, en alternant les travaux entre pairs qui se trouvent en grand groupe et en sous-groupes disciplinaires en fonction des thèmes abordés, favorisent une prise de recul et des comparaisons en dehors de toute hiérarchie. En revanche, certaines observations et conseils ne sont pas possibles en dehors du CFA, étant donné qu'ils sont directement liés aux observations de séquences. Par ailleurs, les directeurs et les adjoints pédagogiques, censés accompagner les formateurs d'une façon permanente, ont plus d'opportunités d'observer les processus se déroulant sur des temporalités longues que les animateurs de regroupements hors CFA. Ainsi, nous considérons que les deux accompagnements sont complémentaires et les deux peuvent être professionnalisants pour les directeurs dans la mesure que ceux-ci ne peuvent pas logiquement envisager les leurs sans la prise en compte de ceux pratiqués en regroupements. Néanmoins, concernant la jonction entre les deux, nous n'avons pas trouvé de traces significatives dans les entretiens et les documents étudiés, ce qui nous laisse supposer que celle-ci ne se fait pas suffisamment au stade actuel du DAFFA.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

3.3.2. Transitions professionnelles et émergence des communautés d'apprentissages issues des interactions DAFFA

À travers nos investigations et analyses, nous avons pu constater que le choix institutionnel de partager le DAFFA avec les directeurs n'a pas donné lieu qu'à des réactions favorables de leur part. Les réponses de certains directeurs concernant leur opinion sur cette évolution étaient réservées et il en ressortait qu'ils auraient préféré que le CCCA-BTP reste le formateur privilégié des nouveaux formateurs. Certains saisissent néanmoins ce qu'ils considèrent comme une opportunité pour se positionner en tant que manageur de la prescription nationale, au lieu d'être son exécutant. Les résultats de nos investigations indiquent une volonté de prise progressive d'initiative pédagogique vis-à-vis des nouveaux formateurs, une participation, ou au moins un intérêt, pour les travaux de concertation pédagogique au niveau régional ou encore - pour certains - une envie de participer à l'animation des regroupements régionaux. Les directeurs ont souligné au cours des entretiens qu'à travers les accompagnements mis en place ils avaient l'opportunité d'acquérir un regard différent sur la fonction de formateur de CFA, en se familiarisant davantage avec la complexité qu'elle contient et en créant, par ce biais, une relation d'une plus grande proximité professionnelle. Certains directeurs ont déclaré qu'ils avaient appris, avec le DAFFA, à prendre davantage en considération le vécu du formateur de la période précédente de sa carrière professionnelle, en essayant de créer des conditions qui permettraient une meilleure exploitation de ce vécu au CFA. Cet apprentissage leur aurait permis d'évoluer vers plus de ce qu'ils désignent comme *« sensibilité managériale »* ou *« sortie de la fonction de directeur purement hiérarchique »*.

Ces mêmes directeurs mentionnaient également que l'ouverture vers leurs propres nouveaux formateurs due au DAFFA les aurait également incités à s'ouvrir davantage vers leurs adjoints, vers d'autres formateurs, voire vers d'autres équipes de CFA d'une même région. Nous avons en effet constaté la création de ce que nous désignons comme des communautés de travail sur le DAFFA au niveau régional, dont l'émergence a été pilotée par le CCCA-BTP d'une façon particulièrement incitative, avec l'organisation des deux réunions en présence d'un conseiller en formation du CCCA-BTP au démarrage du dispositif. Mais progressivement, avec une intensité variant en fonction des régions, les directeurs apprenaient à travailler ensemble sans intervention directe de l'institution, principalement sur la conception, la mise en œuvre, l'animation, l'organisation et l'évaluation des effets des regroupements régionaux.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Nous considérons donc que nous assistons ainsi à l'émergence, très progressive et à intensité variable, de ce que Sergiovanni (cité et repris par Savoie-Zajc et Cadieux, 2013, p. 146) qualifie de « *communautés d'apprentissages* », définies comme étant « *des regroupements d'individus, volontairement rassemblés, qui se rejoignent au plan des valeurs et des idées* ». Ces communautés, même si elles sont encore en construction dans la plupart des régions, illustrent selon nous un passage relativement rapide (en deux promotions DAFFA) d'une gestion locale de la prescription extérieure à une construction en commun d'un projet de développement des capacités des formateurs nouvellement embauchés à portée régionale, en dépit de toutes les imperfections potentielles qui peuvent caractériser une telle construction à ce jour. Il s'agit, à ce stade, principalement des réunions de concertation (dont deux, lors de la phase 1 du DAFFA, sont indiquées par le CCCA-BTP comme *obligatoires*) dont l'initiative d'organisation (date, ordre du jour, résultats attendus) vient le plus souvent du directeur-pilote DAFFA régional. La plupart du temps, ces réunions prennent de 1 à 2 h et font partie d'une rencontre plus globale entre les directeurs d'une même région, où également d'autres thèmes sont abordés, sous le pilotage du secrétaire général d'organisme de gestion régional.

Dans les régions les plus impliquées dans le DAFFA (environ la moitié à ce jour) ces concertations ont lieu relativement régulièrement surtout dans la période avant et pendant les regroupements régionaux du DAFFA (d'abord pour les préparer et lancer, ensuite pour en faire des bilans et proposer des ajustements nécessaires pour la promotion suivante). Soulignons aussi que ces concertations se font plus facilement dans les régions où il existe une volonté commune et entretenue par le secrétaire général de créer des équipes régionales de direction qui conçoivent des projets collectifs pour tous les CFA d'une même région. Dans ces régions, le DAFFA, même considéré comme imposé au départ par l'institution, devient un projet où il y a une appropriation régionale. Il s'agit de créer progressivement une communauté d'intérêt régional où il y a des négociations des priorités déjà perceptibles, aussi bien avec l'institution (négociation verticale quant aux conditions de mise en œuvre du DAFFA dans les régions) qu'entre les directeurs (négociation horizontale quant à la prise en considération des particularités et orientations locales). Les animateurs des regroupements régionaux issus de différents CFA ne s'adressent pas qu'aux nouveaux formateurs venant de leurs établissements, mais également à tous les autres. Ce nouveau mode de collaboration ne pourrait pas fonctionner, comme le soulignent certains directeurs consultés, sans confiance professionnelle et sans ce que Schussler (repris par Fontaine et Savoie-Zajc, 2013, p. 148) dénomme « *sécurité de partage* », basée sur le respect des décisions prises en commun.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

3.3.3. Projets des directeurs de prolonger les accompagnements professionnalisants après le DAFFA

Considérons le DAFFA comme un exemple d'action-projet composé de plusieurs étapes : tout commence avec une expérience de départ, celle que le nouveau formateur apporte en arrivant au CFA. L'entrée dans le dispositif, si elle est accompagnée, devrait permettre au nouveau formateur de prendre conscience de cette expérience et de la formaliser en la mettant en mots, à travers les différentes actions et les documents qui sont à produire tout au long de cette formation. Cette expérience est ensuite confrontée aux apports théoriques en termes de savoirs communiqués. Il s'agit d'un mouvement à dynamique intégrative, où les savoirs théoriques et ceux issus de l'action (Barbier, 1996) s'entrecroisent et sont censés produire des effets sur les nouveaux formateurs, accompagnés dans ce processus par les équipes de direction.

Le DAFFA : processus d'intégrations des expériences vécues et des savoirs communiqués à prolonger

Dans ce sens, nous considérons le DAFFA comme un accélérateur non seulement de nouvelles capacités, mais également de nouvelles expériences professionnelles dans une double dynamique : de différenciation (capacités et expériences à discerner) et de coordination (capacités et expériences à relier dans de nouvelles organisations personnelles). Nous nous apercevons par ailleurs que nous pouvons procéder à un raisonnement analogue quant aux directeurs de CFA-BTP pour qui le DAFFA est également une expérience : vécue et formative d'abord et ayant ensuite des effets sur les expériences professionnelles à vivre par lesdits directeurs, ce que nous essayons de représenter sous forme d'un tableau ci-dessous, en citant les exemples issus des grilles d'analyse des entretiens que nous avons conduits.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Exploitation formative de l'expérience vécue au cours du DAFFA par le directeur (exemples)	**Injection des effets du DAFFA dans l'expérience à vivre par le directeur (exemples)**
• Entretiens de positionnement des nouveaux formateurs dans leur nouvel environnement professionnel et dans le parcours de formation DAFFA.	• Clarification de ses propres attentes par rapport au nouveau formateur et de son propre investissement dans l'accompagnement du nouveau formateur.
• Participation à des séances d'apprentissage animées par les nouveaux formateurs et évaluation formative de ces séances.	• Auto-évaluation de ses connaissances en pédagogie de l'apprentissage BTP et construction d'un plan d'action en rapport avec l'état de ces connaissances. • Formalisation des critères et des méthodes d'évaluation formative des nouveaux formateurs.
• Participation à la conception, à la mise en œuvre et à l'animation des modules de formation DAFFA régionales.	• Formalisation de ses connaissances de l'environnement, de l'apprenant et de la pédagogie de l'apprentissage du BTP, ainsi que des méthodes de leur communication. • Positionnement de ses capacités professionnelles dans des contextes régionaux et construction d'une posture professionnelle plus large.
• Évaluation sommative des acquis de la formation par le nouveau formateur.	• Formalisation des critères d'évaluation sommative et objectivation des résultats d'évaluation.
• Gestion d'un projet (contractualisé) de développement des capacités professionnelles des formateurs nouvellement embauchés.	• Application et évaluation permanente des stratégies, des méthodes et des outils de gestion d'un projet complexe. • Formalisation et diffusion des résultats d'un projet. • Communication sur et pour le projet.
• Transfert des résultats d'un projet.	• Apprentissage des transferts des résultats d'un projet : application avec d'autres publics (avec les nouveaux animateurs socio-éducatifs dans le cadre de leur formation obligatoire et avec des formateurs expérimentés dans le cadre de l'actualisation et du développement de leurs capacités professionnelles).

Nous considérons ce qui précède comme un noyau dur de l'expérience DAFFA pour ce qui concerne les directeurs, mais il reste encore la question de la valeur à attribuer à cette expérience. Nous sommes tenté de voir cette valeur non dans les résultats en tant que tels, car ils sont difficilement mesurables avec des critères suffisamment objectifs, mais plutôt dans la pérennité des démarches mises en place pendant le DAFFA et qui s'installent au-delà de ce dispositif. Le recul par rapport au DAFFA est encore insuffisant pour avancer des affirmations définitives dans ce domaine. Néanmoins, nous tenterons de présenter ce que les directeurs considèrent comme démarches et actions à instaurer durablement et faire vivre prioritairement avec leurs équipes.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Démarches professionnalisantes à pérenniser après le DAFFA

Parmi les démarches dont la pérennisation paraît prioritaire aux directeurs, l'installation dans la durée des pratiques collaboratives entre les formateurs (aussi bien récents qu'expérimentés), instaurées avec le DAFFA, est la plus souvent citée par les directeurs interviewés. Une partie significative d'entre eux considère qu'il s'agit d'une action qui sera probablement difficile à conduire, en sachant que les habitudes de travailler ne peuvent pas être imposées d'une façon arbitraire, mais doivent s'installer d'une façon voulue par les collaborateurs visées. Nous avons identifié au cours de nos entretiens certaines équipes de direction qui sont à la recherche des méthodes et des moyens de faire évoluer les attitudes jugées trop individualistes tout en essayant de démontrer aux formateurs concernés quelle serait la valeur ajoutée des modes de travail collaboratif par rapport au travail isolé des autres.

Bon nombre de directeurs interviewés à ce sujet s'accordent pour constater que le DAFFA a été un accélérateur de travail collectif là où les nouveaux formateurs partageaient leurs acquis formatifs avec les autres sous l'impulsion des équipes de direction si celles-ci créaient des situations propices à de tels partages, lors des concertations pédagogiques hebdomadaires par exemple. De leur côté, certains nouveaux formateurs mentionnaient dans leurs récits réflexifs écrits qu'un tel échange était clarifiant quand l'espace de communication était formalisé et le discours doté d'un statut. Toutefois, les directeurs en question constatent aussi que la meilleure façon de pérenniser les acquis du DAFFA serait de les ancrer dans des projets pédagogiques précis et dont l'utilité, aussi bien individuelle que collective serait comprise et la motivation pour les conduire serait partagée. En effet, les directeurs consultés ne croient pas en l'efficacité de simples communications, souvent « *répétées sans effet mesurable* » au dire de l'un d'entre eux, si elles ne sont pas suivies d'un ancrage dans l'expérience professionnelle des individus pour lesquels elles prennent du sens.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Conclusion partielle

Les effets imprévus des accompagnements

Dans cette partie, nous nous sommes particulièrement attaché au sens de l'accompagnement des nouveaux formateurs pour le développement des capacités professionnelles des directeurs de CFA-BTP principalement des deux points de vue : pédagogique et managérial. Par la même occasion, nous avons observé une multiplicité des significations dont le terme *accompagnement* peut être porteur, en fonction des intentions de l'émetteur et des compréhensions-interprétations des récepteurs. Néanmoins, pour les directeurs de CFA que nous avons interrogés, ce concept est relativement clair et signifie l'attribution (par le prescripteur) d'un rôle qui consiste à suivre le nouveau formateur, ainsi qu'à cheminer avec lui durant toute la période du DAFFA, afin de lui indiquer les voies de formation indispensable à son nouveau métier (de formateur d'adultes en alternance) et/ou à sa nouvelle fonction (de formateur au CFA-BTP), de participer à cette formation en tant que professionnel de la pédagogie de l'alternance, de créer des conditions contribuant à la réussite de cette formation aussi bien pour le nouveau formateur que pour le CFA en tant que manageur des ressources humaines et, enfin, afin d'évaluer les acquis de la formation par le nouveau formateur, conformément au contrat de formation initial.

Cette description nous renvoie à quatre dimensions de l'accompagnement, évoquées par Paul (2004, p. 59) et qui à notre avis résument bien les principales idées qui caractérisent ce processus : idée de secondarité (celui qui accompagne est le second, à savoir il n'a pas la primauté dans le processus d'apprentissage qui est essentiellement piloté par l'apprenant lui-même), idée d'effet d'ensemble (à travers des relations et des interactions qui se créent entre l'accompagnant et l'accompagné), idée de cheminer (une distance à parcourir dans le temps et dans l'espace, au cours de laquelle il y a des productions et des constructions professionnalisantes aussi bien de l'accompagné que de l'accompagnant) et, enfin, idée de transition (l'accompagnement est temporel, d'inégales puissances et d'inégaux effets). La composition de ces quatre caractéristiques fait que l'accompagnement est un processus complexe, car son déroulement et ses résultats sont imprévisibles, aussi bien pour l'accompagnant que pour l'accompagné, car les attributions, les fonctions, les démarches et les attitudes que les parties prenantes adoptent, ne relèvent pas principalement du domaine du prescrit, mais du vécu qui évolue à travers divers ajustements.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

En effet, à travers notre recherche, nous avons constaté que l'ancrage institutionnel de l'accompagnement cédait progressivement du terrain, d'une part, au contexte social au CFA du nouveau formateur et, d'autre part, à l'intérêt que le directeur lui accordait. Ainsi, nous soutenons que ce n'est pas le cadre institutionnel qui est déterminant pour la qualité de l'accompagnement mis en place par les directeurs, même si nous ne négligeons pas son importance, voire sa nécessité pour donner une première impulsion et pour définir les règles du jeu. Selon les résultats de notre recherche, la qualité de l'accompagnement est avant tout déterminée par la volonté des parties prenantes d'en faire un moyen d'arriver à la réalisation de ses propres objectifs qui ne sont pas qu'en relation avec les objectifs prescrits ou attendus par l'accompagné. C'est pourquoi la compréhension de l'accompagnement des nouveaux formateurs par les directions de CFA-BTP ne peut pas être réduite à une simple analyse du vécu issu de la contractualisation entre l'institutionnel et le personnel, car de nombreuses faces cachées, à l'origine du travail clandestin (Champy-Remoussenard, 2014) des directeurs pour des objectifs non avoués, situés entre le cognitif et l'affectif, apparaissent progressivement et prennent forme sur des temporalités relativement longues, en fonction des capacités perçues, des désirs et des priorités professionnelles des directeurs concernés, comme leur implication dans l'animation régionale du DAFFA la formation des nouveaux formateurs devient un support, voire un prétexte pour certains, pour s'affirmer au niveau régional en tant que sujet capable, apte à agir dans un contexte plus large que son CFA et à assumer des missions qui dépassent ce cadre local. Il s'agit ainsi d'une forme de prise de liberté ou d'autonomisation de l'individu qui prend des initiatives en s'appuyant sur la prescription initiale, mais qui ne sont pas en relation directe avec cette prescription.

Avec le DAFFA, nous sommes bien au croisement des trois cadres conceptuels :

- complexité : puisque le processus est imprévisible, les niveaux d'intervention sont entrecroisés et les interactions sont enchevêtrées, avec des tensions et des attentes paradoxales quant aux libertés d'action à donner et à prendre dans le cadre de ce dispositif,

- pilotage de changement : le DAFFA, vu comme un changement, entraîne son lot de résistances et d'adhésions, tant au niveau macro qu'au niveau micro, avec un élément nouveau par rapport au dispositif précédent, à savoir l'émergence et une montée en

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

puissance progressive du niveau méso dans la conception et l'animation de ce dispositif,

- professionnalisation : en comparaison avec le dispositif précédent, le statut du DAFFA est basé beaucoup moins par son aspect obligatoire que son aspect professionnalisant, mais c'est au directeur que l'impulsion de cet aspect appartient ; le DAFFA replace le directeur au cœur de ses responsabilités, aussi parce que c'est lui qui est chargé d'organiser l'accompagnement professionnalisant du nouveau formateur.

Nous avons ainsi constaté que l'accompagnement des nouveaux formateurs pouvait être considéré comme une forme d'expérience, d'activité et d'apprentissage du travail et au travail (M. Durand, 2012, 2013) dans la mesure où il s'agit d'un processus certes imposé par l'institution, mais dont le corps est donné par les directeurs de CFA-BTP, en interaction et en co-construction avec les adjoints chargés de la pédagogie dans ces CFA. Il s'agit aussi d'un apprentissage des situations et en situations (Maubant, 2013) dans le sens où les actions que les directeurs de CFA-BTP entreprennent en accompagnant les nouveaux formateurs sont situées (Quéré, 1997) dans des contextes issus des niveaux macro, méso et micro et qui prennent leur signification au contact de ces contextes avec les conditions de réalisation dont la nature relève aussi bien du cognitif que de l'affectif. C'est pourquoi nous avons renoncé à proposer dans cette partie des accompagnements-types, en nous rendant progressivement compte des aspects réducteurs d'une telle démarche. Nous pensons que nous avons ainsi évité le danger de mesurer seulement les différents écarts entre la prescription et les accompagnements vécus, en tentant de les catégoriser. Progressivement, nous sommes arrivé à la conclusion qu'il est probablement plus riche d'indiquer la diversité des accompagnements, de dévoiler quelques-unes de leurs faces cachées et de mettre l'accent sur la façon dont ils peuvent contribuer aux transitions-transformations professionnelles des sujets-acteurs, celles-ci constituant des composantes (facultatives) des processus de professionnalisation.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

CONCLUSION GÉNÉRALE

Se professionnaliser : apprendre à devenir autonome, par la négociation entre le prescrit et l'intime, en responsabilité

Rappelons que la grande intention de cette thèse a été pour nous de mieux comprendre les processus de professionnalisation, avec leurs différentes dimensions et leurs approches multiples, en tentant d'analyser, avec des méthodes de recherche scientifique, leurs origines, leurs constructions et leurs résultats aussi bien sur les sujets-acteurs concernés que sur ceux qui font partie de leur contexte professionnel. Nous avons choisi d'étudier le cas des directeurs de CFA-BTP, car nous percevions les situations professionnelles qu'ils vivent et les actions professionnelles qu'ils mettent en place comme particulièrement hétérogènes et complexes. C'est pourquoi nous avons formulé l'hypothèse de départ qu'il sera probablement possible d'y détecter les cas de situations professionnalisantes inattendus et susceptibles de bouleverser notre perception de ces processus. Nous cherchions donc à découvrir la professionnalisation construite et vécue par les directeurs de CFA-BTP, en écartant autant que possible nos idées préconçues et en procédant à un questionnement construit sur des bases scientifiques que nous avons du apprendre au préalable.

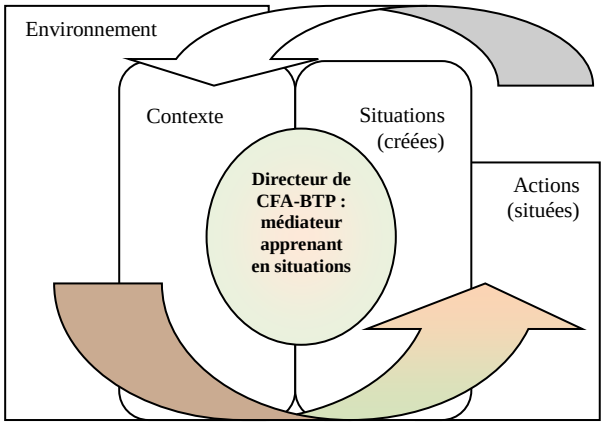
Nous avons découvert que les processus de professionnalisation que construisaient et vivaient les directeurs de CFA-BTP se caractérisaient par de nombreuses zones d'ombre et par des dimensions souvent inaccessibles par investigation, observation ou verbalisation. Ils ne peuvent pas être limités à des aspects formels de développement des capacités professionnelles, exprimés à travers les dispositifs de formation mis en place par les différentes institutions dont par le CCCA-BTP, car nous nous sommes rapidement rendu compte au cours de cette recherche qu'ils ont du sens uniquement s'ils sont rapprochés des situations de travail que nous percevons comme principales sources, à la fois, de production et de construction individuelle des capacités professionnelles. Comprendre la professionnalisation dans le contexte des directeurs de CFA-BTP, c'est apprendre à tenir compte non seulement des dimensions prescrites de leur activité, mais également des sens cachés de leur travail (Champy-

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Remoussenard, 2005), relevant non seulement du cognitif, mais également de l'affectif à travers le vécu éprouvé en actes. Le croisement entre les deux était souvent à l'origine des tensions, des dilemmes et des débats entre les priorités institutionnelles, organisationnelles et individuelles. S'ajoute à cela la question des choix conscients et inconscients entre les différents postures et attitudes professionnelles (Paillé, 2010), sans oublier l'incertain et le désordre (Clénet, 2014) au cours des expériences que vivent également les directeurs de CFA-BTP.

Eu égard aux résultats de cette recherche, la professionnalisation est un processus continu et toujours provisoire, avant tout individuel et construit sur des interactions humaines ancrées dans un environnement et dans des contextes institutionnels et organisationnels à différents niveaux, où est posée la question des capacités, des expériences vécues et capitalisées, ainsi que des savoirs communiqués et des connaissances assimilées. Mais ajoutons à cela que si la professionnalisation peut être revendiquée, elle reste un processus largement imprévisible en termes de conséquences sur l'individu d'abord, mais également sur les systèmes dont cet individu fait partie. De ce point de vue, nous rejoignons Clénet, Maubant et Poisson (2012) qui inscrivent la professionnalisation dans une épistémologie de la complexité et de l'imprévisibilité propre aux organismes vivants (Morin, 2005) et posent la question des liens et des rapports entre expériences, savoirs et compétences, d'une part, et d'autre part, celle des rapports entre ces dimensions et les contextes organisationnels dans lesquels elles se déploient. Cette recherche nous a convaincu que la manière rationnelle de traiter les incertitudes n'est pas principalement la planification (même si elle n'est pas à exclure), mais avant tout l'expérimentation. En effet, la professionnalisation des directeurs passe aussi par des expérimentations où il y a des erreurs, des retours, des récursivités et des formalisations qui, au fur et à mesure, contribuent à mieux maîtriser les incertitudes, en se montrant davantage créatif que simplement planificateur.



L'expérimentation aide aussi à apprendre à s'orienter et à se situer dans un environnement et dans un contexte, en commençant par décoder et par interpréter les prescriptions et les recommandations des commanditaires et des financeurs, pas obligatoirement pour les

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

appliquer telles quelles, mais pour être en capacité de les confronter aux conditions et possibilités de réalisation d'origine aussi bien externe (située en dehors du sujet-acteur) qu'interne (en lien avec les choix propres de ce même sujet-acteur). Le savoir s'orienter dans un environnement ou dans un contexte est considéré par beaucoup de directeurs de CFA-BTP comme un art professionnel essentiel qui ne s'apprend pas totalement et il faut avoir du talent managérial pour qu'il se manifeste. En ce sens, la situation est un contexte compris et approprié. Les directeurs peuvent apprendre à assimiler progressivement des méthodes, des données et des outils qui leur permettront de concevoir des actions en adéquation avec leurs objectifs professionnels à atteindre dans un contexte contraint. Ainsi, les directeurs sont souvent positionnés dans leurs structures comme des médiateurs entre l'environnement, le contexte et le temps, d'une part, et la situation créée et l'action située (Quéré, 1997), d'autre part, en activant ses propres capacités pour aboutir à des visions partagées des projets à mettre en œuvre et pour activer les moyens de réalisation (ressources humaines, moyens financiers et matériels) adéquats pour réaliser ces visions.

La professionnalisation construite sur l'imprévisibilité des situations-expériences au travail

En cherchant les sources principales de professionnalisation des directeurs de CFA, comprise avant tout comme un développement de leurs capacités professionnelles (Wittorski, 1997) en lien avec les performances de leurs organisations et avec les processus identitaires débouchant sur l'émergence et l'affirmation de leur groupe professionnel (Kaddouri, 2008), nous sommes arrivé à la conclusion que c'est dans leurs situations de travail qu'elles se trouvent principalement. C'est en effet surtout au travail, à travers les interactions avec l'environnement, ainsi qu'avec et à l'intérieur de chacun des trois niveaux (national, régional et local) du système au sein duquel les directeurs de CFA-BTP agissent en produisant, que ceux-ci se professionnalisent en construisant leurs propres capacités professionnelles (Samurçay et Rabardel, 2004) pour les réinvestir ensuite soit dans ces mêmes situations, soit dans des situations nouvelles.

Pour comprendre l'apport professionnalisant des situations de travail, nous nous sommes inspiré, entre autres, des travaux de M. Durand (2012, p. 69 et suiv.) sur l'apprentissage du et au travail, conceptualisé comme la construction de savoirs nouveaux déterminant des actions plus efficaces et plus efficientes à l'avenir au service des deux grandes fonctions : compréhension et interprétation de l'environnement et des contextes d'une part, et conception, structuration et régulation de l'action située dans ces contextes d'autre part. Au fur et à mesure de

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

l'avancement de notre recherche, nous avons compris, en analysant les traces recueillies d'une façon récursive et avec des éclairages et des angles d'étude différents, que se focaliser uniquement sur les aspects cognitifs des situations potentiellement professionnalisantes était à la fois réducteur et impossible, au risque de ne pas saisir toute la complexité de la problématique de la professionnalisation à travers les expériences vécues au travail, relatives à des organisations d'activités, dotées - par le sujet-acteur - d'unités de sens en relation avec l'envie de faire évoluer lui-même d'abord et ensuite - éventuellement - l'environnement et les contextes dans lesquels il évolue ou il souhaite évoluer.

Au travail, les directeurs de CFA-BTP peuvent vivre des situations complexes, paradoxales, confuses ou critiques. Et ce sont ces situations-là que les directeurs considèrent comme les plus professionnalisantes, dans la mesure où elles génèrent des actions imprévisibles, difficiles à concevoir et à conduire, dont le résultat est souvent incertain, avec un haut degré de risque professionnel aussi bien pour le directeur concerné que pour la structure qu'il pilote. C'est donc en étant confrontés à ces situations complexes et difficiles au travail que les directeurs vivent des mises en cause régulières où ils questionnent leurs capacités à comprendre aussi bien le contexte, mais aussi leur propre fonctionnement, comme nous avons eu l'occasion de l'analyser en étudiant les effets professionnalisants du mouvement de régionalisation dans le système coordonné par le CCCA-BTP. Les directeurs de CFA-BTP ne peuvent que peu agir sur ce système, mais ils peuvent, en revanche, travailler sur la façon dont ils l'utilisent pour réaliser leurs propres objectifs, aussi bien montrables (relevant du contractuel) que discrets (appartenant à l'intime), même si, dans un système complexe, une connaissance aussi complète que possible des dépendances entre ses constituants ne permet pas, comme nous le pensons, de lever l'imprédictibilité qui l'affecte, avec ses petites causes, des apparences a priori insignifiantes ou des réactions a priori déconnectées du contexte qui, en définitive, peuvent avoir des conséquences importantes sur les situations et les actions vécues par les sujets-acteurs.

C'est également au travail que les directeurs peuvent combiner leurs capacités et leurs expériences avec celles des autres sur des périodes longues et en grandeur nature, en rompant ainsi leur solitude professionnelle, en s'intégrant dans différentes communautés d'apprentissage (Savoie-Zajc et Cadieux, 2013) qui peuvent se créer aussi bien en situations de travail (comme c'est le cas de différents projets impulsés directement dans les CFA) qu'en dehors de ce cadre, en situations d'apprentissage formalisées (comme des sessions de formation, des

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

journées techniques nationales ou des séminaires, organisés aussi bien par le CCCA-BTP que par d'autres).

Les situations de travail des directeurs de CFA-BTP que nous avons étudiées au cours de cette recherche sont porteuses d'un apprentissage simultané :

- de nouvelles visions de leur fonction, de leur mission et de leurs objectifs professionnels dans un contexte en mouvement de régionalisation où il convient aussi de réinterroger l'offre de formation existante, les relations avec l'entreprise et, encore plus globalement, la place d'un CFA-BTP dans le futur schéma de fonctionnement de la formation professionnelle aux métiers du BTP en France,

- de nouveaux processus qui permettent la réalisation des missions et objectifs en évolution, en utilisant des ressources appropriées en termes de concepts, de méthodes, de techniques et de moyens à disposition actuellement et dans le futur.

Il s'agit des processus imprévisibles, possibles à projeter, mais impossibles à programmer, à dimensions simultanément individuelles et collectives, où il y a des interdépendances apprenantes et des apprentissages croisés entre les sujets-acteurs qui décident d'y participer, comme nous avons pu le constater en analysant, par exemple, l'émergence du pilotage régional du DAFFA. Nous y avons observé des apprentissages mutuels issus des interactions entre les directeurs de CFA et les nouveaux formateurs, chacun y introduisant ses objectifs individuels, ses médiations, ses récursivités, ses temps d'appropriation et ses façons d'exploiter des résultats émergeant, s'affinant et s'installant dans la durée. Le DAFFA a été, en effet, l'exemple d'une action professionnalisante instituée où il a été possible de montrer comment les directeurs de CFA-BTP - en partant d'un objectif utilitariste de ce dispositif (Imbert et M. Durand, 20014), à savoir l'autonomie pédagogique et organisationnelle du nouveau formateur, ainsi que la compréhension de son environnement - peuvent raffermir ou réorienter leurs propres capacités professionnelles, sans pour autant que l'institution puisse intervenir.

Par ailleurs, avec le DAFFA, il a été possible de démonter les limites d'une prescription institutionnelle en termes de résultats attendus, ces derniers dépendant de la façon dont les sujets-acteurs visés s'emparent, interprètent et utilisent la prescription. Nous avons vu, par exemple, que les directeurs de CFA-BTP n'ont pas utilisé cette prescription pour renforcer leurs con-

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

naissances pédagogiques (intention institutionnelle), mais pour renforcer, au moins pour certains, leur rôle de coordonnateur de projets pédagogiques au niveau méso, en quittant ainsi la dimension uniquement locale de leur fonction et en s'affirmant d'une façon plus ferme en tant qu'experts capables d'un leadership dans un espace plus vaste et en agissant ainsi également sur le renforcement de leur notoriété professionnelle au sein de leur CFA. Il s'agit pour nous de l'illustration d'une preuve que ce n'est pas l'intention institutionnelle qui motive l'action du sujet-acteur, mais la façon dont celui-ci l'interprète et l'intègre dans son propre projet d'action professionnalisante (consciente ou inconsciente), en fonction de ses propres envies, possibilités et motivations, aussi bien affichées que cachées, voire clandestines (Champy-Remoussenard, 2014).

La professionnalisation : un processus intégratif puisant sa force dans les transformations

La professionnalisation peut également être analysée comme un processus résultant d'une double dynamique (Clénet, 2013) qui réunit, à la fois, les capacités des sujets-acteurs à différencier les composantes ou les dimensions d'une action à entreprendre, située dans son contexte, et les capacités à les coordonner dans un contexte, où le directeur est exposé à des transformations avec des continuités et des ruptures dans le cadre institutionnel dont l'importance et le rôle des acteurs évoluent, dans les modes d'organisation du système de CFA-BTP, ainsi que dans les missions assignées et dans les mises en œuvre préconisées. Nous avons tenté de montrer que c'est dans les capacités des directeurs à coordonner les différentes données en leur possession, principalement en situations de transition-transformation complexes, comme le renforcement du niveau régional dans la gestion de l'apprentissage du BTP, qu'il y a des opportunités professionnalisantes à partir de la compréhension et de l'interprétation de nouveaux contextes (émergence et montée en puissance des associations régionales de gestion de CFA-BTP, par exemple) et de nouvelles situations (adaptation du CFA au fonctionnement dans un contexte régional de plus en plus affirmé, par exemple). La décision de saisir ou de ne pas saisir ces opportunités est prise par le directeur avant tout en fonction de ses motivations personnelles, complexes et difficilement modélisables. Ces motivations sont à analyser davantage en tant qu'envie ou besoin intérieur qu'en tant que réponse à une injonction externe.

Les impulsions et les envies, selon nous fondamentales pour enclencher les processus de professionnalisation, sont compatibles avec des démarches réflexives (organisées ou

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

spontanées, proposées ou entreprises en autonomie) susceptibles de déboucher sur l'interrogation de sa place dans un nouveau contexte, comme le fonctionnement régional par exemple, et sur un projet d'action pour en construire une nouvelle. Les actions de construction des équipes de direction régionale que nous avons identifiées et décrites, ainsi que les communautés d'apprentissages qui naissent progressivement aux niveaux national et régional sont des opportunités de professionnalisation issues d'une transformation des cadres, des organisations et des modalités de mises en œuvre, à travers des interactions entre le directeur de CFA-BTP et son environnement professionnel national, régional et local. Les tensions qui naissent à cette occasion peuvent avoir des effets positifs sur la professionnalisation si les sujets-acteurs deviennent suffisamment audacieux pour générer et libérer de nouvelles énergies créatrices pour les transformer en productions qui seront à leur tour professionnalisantes. Ainsi, nous soutenons que la professionnalisation, en tant qu'intention, processus et légitimation (Astier, 2008), ne peut être analysée, pour ce qui concerne les directeurs de CFA-BTP, en dehors des évolutions du sujet-acteur dans des situations de travail qui sont également en évolution dont l'origine est à la fois externe (conditions environnementales et contextuelles en transformation) et interne (interprétations et interactions générées par le sujet-acteur).

La professionnalisation à travers la capacité à combiner les capacités au service des équilibres en construction-déconstruction-reconstruction

Au cours de cette recherche, nous avons observé, à travers les résultats de nos enquêtes, l'importance que les directeurs de CFA-BTP interviewés accordaient à leur propre capacité de sentir et de vivre le caractère dynamique des situations de travail en évolution, ainsi que de capter et de distinguer une multitude d'indices objectifs et subjectifs leur permettant d'identifier, d'interpréter et de comprendre les transformations en cours ou à venir, afin de construire des projets d'actions (à visée aussi bien personnelle que collective) qui en tiendront compte. Les résultats que nous avons obtenus nous conduisent à penser qu'au lieu de parler de multiples capacités (que nous comprenons ici, rappelons-le, en tant que combinaison résultante des aptitudes et des connaissances assimilées) que les directeurs de CFA-BTP devraient détenir pour exercer leurs fonctions, il est plus pertinent de parler d'une combinaison des capacités nécessaires. Cette combinaison serait, en revanche, difficile à définir du fait qu'elle est individuelle et spécifique à chaque directeur de CFA-BTP, en fonction non seulement de ce qu'il sait, mais surtout de ce qu'il est. Nous soutenons ainsi qu'il n'y a pas de combinaisons-

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

types et que plusieurs combinaisons différentes peuvent conduire à des mêmes résultats. Nous avons constaté, par exemple, qu'il n'y a pas de corrélation entre le niveau d'engagement des directeurs dans l'accompagnement des nouveaux formateurs et les résultats d'évaluation que ces formateurs obtiennent à la fin de leur parcours DAFFA : il y a, en effet, une multitude d'autres composants, d'ordre aussi bien cognitif qu'affectif, qui entrent en ligne de compte pour aboutir au résultat en question.

C'est également grâce à sa capacité à combiner les capacités détenues que le directeur peut comprendre, interpréter et assimiler la complexité des décisions prises aux niveaux national et régional qui conditionneront ensuite le fonctionnement du niveau local, même si le directeur n'y adhère pas spontanément. Ainsi, le directeur apprend à faire face à la remise en cause régulière des équilibres existants et son travail consiste aussi à inventer et à faire vivre des ajustements, interprétés par chacun d'une façon subjective et individuelle. Ainsi, la professionnalisation est, dans ce contexte, une maturation progressive de l'individu à la recherche des combinaisons d'objectifs, de processus et de moyens pour trouver des équilibres nécessaires à la réalisation des finalités assignées ou choisies. Il s'agit d'une alchimie subtile qui ne peut pas relever uniquement du prescrit, car il s'agit d'appropriations très individuelles et très progressives, autorégulées, où les intentions institutionnelles sont mises en tension avec les motivations et les objectifs personnels dans lesquels le directeur essaye de trouver des équilibres, pour lui-même et pour ses équipes, en gérant les passages d'une situation à une autre ; comme nous l'avons vu, par exemple, au moment de l'évolution du dispositif s'accompagnement et de formation des nouveaux formateurs vers le DAFFA ou encore dans la période de création des associations gestionnaires régionales où les directions de CFA-BTP devaient trouver un nouveau positionnement dans cette nouvelle organisation.

La professionnalisation par l'autonomisation du sujet-acteur

Nous considérons que la professionnalisation des directeurs de CFA-BTP est à analyser en lien avec le processus de leur autonomisation. Au cours de notre recherche, nous avons, en effet, identifié des processus de construction des autonomies professionnelles dans les situations de travail où le directeur devient capable d'interpréter et d'utiliser la prescription à des objectifs imaginés par lui-même en apportant au système davantage de créativité et de responsabilité que de capacités d'exécution. Nous avons constaté que certains directeurs de CFA-BTP sont capables de devenir plus autonomes non seulement par rapport au prescrit externe,

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

en l'interprétant, en l'adaptant et en l'utilisant en version adaptée, mais ils sont également capables de faire évoluer leur propre prescrit interne, et principalement leurs propres attentes professionnelles, en fonction de l'évolution des contextes et des situations, comme nous l'avons constaté en analysant le processus de régionalisation, où certains directeurs ont su s'y adapter et ont progressivement abandonné l'attitude initiale de refus de collaboration, en cherchant actuellement plutôt à percevoir dans ce mouvement des intérêts potentiels leur permettant de s'y retrouver.

La professionnalisation, dans ce contexte, serait donc une construction des capacités à se retrouver dans un mouvement, à y trouver sa place, à faire évoluer son identité professionnelle, en s'engageant, par exemple, dans le pilotage des projets transversaux concernant tous les CFA-BTP d'une même région, grâce à une expertise peu connue et peu utilisée jusqu'à présent que le directeur concerné peut d'ailleurs avoir envie de raffermir à cette occasion. Nous soutenons ainsi que la professionnalisation n'est pas qu'une interaction entre le sujet-acteur et son environnement institutionnel et organisationnel, mais aussi un dialogue intérieur. Pour nous, apprendre en situations (Maubant, 2013), est compatible avec apprendre de soi (Clénet, 2005), les deux dimensions pouvant même être imbriquées et entrecroisées du point de vue du sujet-acteur (Sorel, 2008), d'autant plus que ce sont ses attitudes, ses préférences et ses capacités qui déterminent en dernier les projets et les processus de professionnalisation qu'il se construit, comme nous avons eu l'occasion de le constater au cours de cette recherche.

Le programme institutionnel et la professionnalisation des directeurs de CFA-BTP

Face à un sujet-acteur qui se caractérise par une certaine propension autorégulatrice où s'entrecroisent les injonctions d'origine externe et les stimulants (ou les freins) internes, l'institution ne peut pas imposer l'adhésion à son projet de professionnalisation ; elle peut seulement l'encourager, même si elle déclare qu'il est obligatoire, comme c'est le cas des formations dites d'intégration des nouveaux personnels de CFA-BTP. Nous considérons, par ailleurs, que les formations dites obligatoires constituent un exemple d'injonction paradoxale, l'institution pouvant uniquement imposer la participation à un tel programme, cette participation ne pouvant pas préjuger du résultat d'un tel apprentissage programmé. Nous soutenons que l'institution peut, en revanche, motiver en montrant sa perception du sens des actions à effets potentiellement professionnalisants pour les directeurs concernés, mais ce sont ces sujets-acteurs qui, grâce à leur libre arbitre, décideront de leurs cheminements les conduisant ou

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

non vers le développement de leurs capacités professionnelles, en fonction des résultats de l'activité dialogique avec eux-mêmes qui fera éventuellement évoluer leur prescription interne. C'est dans cette activité dialogique que nous voyons l'origine, soit des ruptures avec des situations proposées par les institutions ou les organisations, soit des assimilations ou des accommodations, en fonction de l'arbitrage entre les avantages et les inconvénients de chacune des solutions vers laquelle le sujet-acteur choisira de se pencher.

Nous exprimons l'avis que l'institution contribue à la professionnalisation des individus si elle favorise leur autonomie, à savoir leur capacité d'agir sans prothèse (Dupuy et Robert, 1976), en produisant des effets donnant envie aux individus concernés de s'engager dans le mouvement souhaité, au lieu de produire des outils opérationnels sans se préoccuper si les individus visés sont suffisamment réceptifs pour voir le sens de leur utilité en situations de travail. Nous avons repéré au cours de notre recherche que la surproduction des modes opératoires précis peut conduire à la détérioration de certaines capacités de production autonome, comme nous avons pu l'observer au cours du DAFFA où certains directeurs se servent directement des grilles de suivi du nouveau formateur, produites par le CCCA-BTP, sans s'interroger ni sur le sens de ces outils ni sur le degré de leur adaptation à leur contexte local. Nous considérons qu'il s'agit même d'un processus de déprofessionnalisation, clairement contraire à l'intention institutionnelle et que nous attribuons à la surprotection de l'individu par l'institution et qui, en déresponsabilisant le sujet-acteur, peut atténuer sa propension à agir en acteur autonome et responsable.

La dimension professionnalisante de l'injonction paradoxale

Au cours de cette recherche, nous avons également identifié des injonctions paradoxales (Clénet, 1998) dans ce que Dubet (2002) définirait comme le programme institutionnel du CCCA-BTP : vouloir, d'une part, des directeurs responsables et capables d'agir en autonomie et, d'autre part, continuer à considérer leur efficacité professionnelle (au moins en partie) en fonction du degré d'application de la prescription (même si cette appréciation relève davantage de l'informel que du formel, étant donné que le CCCA-BTP n'est pas l'employeur des directeurs, ceux-ci étant employés par les associations gestionnaires de CFA). Il s'agit d'un phénomène que Le Goff (2003) pourrait appeler barbarie douce, dans le sens où les interactions entre l'institution, les organisations et les sujets-acteurs sont remplies de paradoxes de type : soyez libres et autonomes dans l'action, mais remplissez le cahier des charges au ser-

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

vice d'une norme. Nous observons d'ailleurs ce paradoxe également dans l'autre sens, quand les directeurs réclament leurs espaces de liberté d'action tout en reprochant à l'institution de ne pas être suffisamment précise dans les instructions qu'elle fournit, par exemple concernant la mise en place de certaines normes pédagogiques imposées par l'Éducation nationale. Il s'agit pour nous de comportements ambigus, aussi bien institutionnels qu'individuels, par rapport à la liberté à accorder, comme par rapport à la liberté à prendre. Nous soutenons donc que l'injonction paradoxale, telle que nous l'avons identifiée dans les interactions ayant lieu au sein du réseau de CFA-BTP, n'est pas que descendante : elle est également ascendante dans le sens où certains directeurs ne sont pas demandeurs de la liberté d'action que certaines prescriptions ou attitudes institutionnelles permettent.

C'est pourquoi nous percevons l'injonction paradoxale comme l'un des espaces de professionnalisation pour les directeurs de CFA, étant donné qu'elle peut constituer une impulsion réveillant le libre arbitre chez le directeur quant à ses choix, dont il conviendra d'assumer la responsabilité, et l'exigence de se positionner par rapport à sa propre liberté professionnelle. Dans ce sens, nous considérons qu'il est possible de parler d'une double injonction paradoxale. Nous avons pu analyser la diversité des réactions des directeurs de CFA-BTP à l'injonction paradoxale institutionnelle concernant la posture à adopter dans le DAFFA qui nous paraît pertinente pour illustrer la complexité et les contradictions dans les interactions entre les différents niveaux d'intervention.

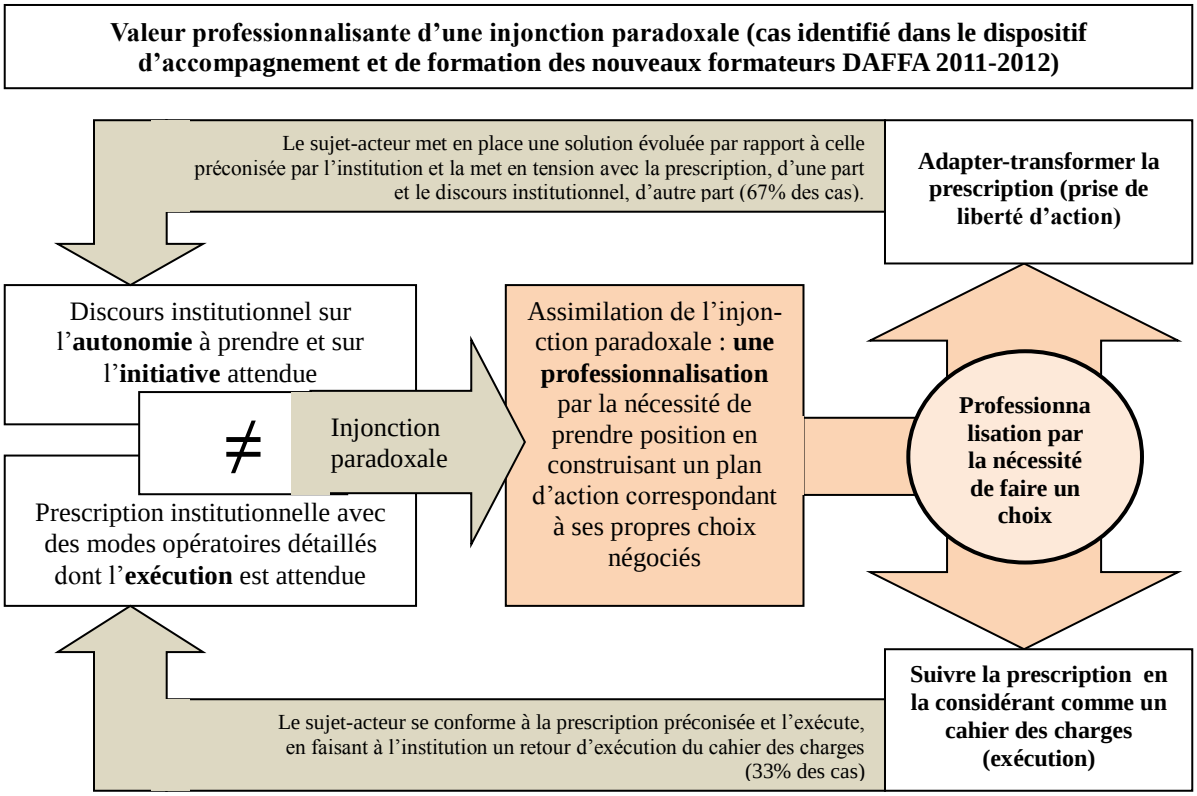
Il s'agit pour nous d'un cas qui illustre que la liberté d'action n'est pas obligatoirement recherchée par les tous les directeurs et qu'un manque d'instructions précises venant de l'institution, comprenant non seulement des orientations, mais également des modes opératoires, peut être interprété par ces directeurs comme une lacune institutionnelle. Ainsi, une fois de plus, nous sommes confronté aux motivations et aux ambitions professionnelles très diversifiées des directeurs de CFA-BTP, relevant de leur dialogue intérieur quant au sens des activités qu'ils entreprennent.

Nous appuyer sur l'expérience DAFFA pour expliquer l'apport potentiellement professionnalisant de l'injonction paradoxale nous a paru intéressant, puisqu'il s'agit d'un dispositif d'accompagnement et de formation des nouveaux formateurs qui concerne, à un moment donné, tous les directeurs de CFA-BTP de part son statut de dispositif conventionnellement

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

obligatoire. Ainsi, ils se positionnent tous, d'une façon ou d'une autre, par rapport à ce dispositif, même s'ils décident d'être à l'écart et de s'appuyer exclusivement sur l'adjoint pédagogique. Par ailleurs, ce cas nous a permis de constater qu'une majorité des directeurs (deux-tiers environ, d'après notre propre estimation, basée sur l'analyse des contenus des documents de suivi du DAFFA transmis au CCCA-BTP) étaient davantage dans la logique d'interprétation de l'injonction paradoxale comme une opportunité de prendre leur autonomie d'action, tandis qu'une minorité (un tiers environ) des directeurs adoptaient la posture dominante d'exécutant et ne considéraient pas le DAFFA comme un dispositif soit suffisamment significatif pour leur propre développement professionnel, soit dans lequel ils ne peuvent pas (ou ne veulent pas) s'investir d'une façon prioritaire en ce moment.



Il s'agit pour nous du témoignage d'une propension contradictoire du sujet-acteur quant à ses aspirations à la liberté d'action, d'une part et à la sécurité d'action qu'offre une prescription-cahier des charges, d'autre part, ce qui positionne le directeur face à des choix à faire et nous considérons ce processus comme professionnalisant et pouvant déboucher non seulement sur l'évolution des capacités, mais aussi sur des transitions identitaires si le directeur décide de saisir l'opportunité de devenir plus autonome et d'assumer des rôles nouveaux au niveau régional, par exemple.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

La professionnalisation : une construction personnelle comme un point de départ et un point d'arrivée

En conduisant cette recherche, nous avons pu nous rendre compte que les directeurs de CFA-BTP positionnaient moins leur enjeu identitaire dans la constitution de leur groupe professionnel (dont ils parlaient relativement peu au cours des entretiens) que dans la reconnaissance de leur expertise professionnelle individuelle. Ainsi, nous affirmons que la constitution d'un groupe professionnel distinct n'est pas pour les directeurs de CFA-BTP un objectif en soi, mais plutôt la conséquence d'une plus grande reconnaissance de leurs expertises collectives. C'est pourquoi le sujet-acteur est pour nous, à la fois, le point de départ et le point d'arrivée des processus de professionnalisation, quelles que soient leurs dimensions et leurs approches. En nous basant sur nos analyses, nous soutenons que c'est l'individu qui décide de la façon dont il se construira professionnellement et comment il fera évoluer son identité professionnelle, en fonction de ses motivations, de ses désirs, de ses capacités et de ses ambitions d'une part, et en prenant en compte les conditions objectives (moyens disponibles) et subjectives (situations interprétées) de réalisation d'autre part.

L'institution peut accompagner les sujets-acteurs que sont les directeurs de CFA-BTP dans leurs processus de professionnalisation, à condition, toutefois, de ne pas les surprotéger avec ses injonctions nombreuses et détaillées, ou avec des projets déjà faits, au risque soit de limiter certains individus dans leurs volonté et capacité de puiser les ressources d'abord à l'intérieur d'eux-mêmes, soit de conduire au rejet de l'action institutionnelle. Au cours de notre recherche, nous avons constaté que les directeurs les plus engagés dans la construction de leurs propres capacités professionnelles et dans la recherche de leurs nouvelles missions leur permettant d'évoluer vers de nouvelles composantes identitaires professionnelles (comme celle de pilote de projets régionaux, par exemple) étaient ceux qui avaient su utiliser la prescription en fonction de leurs propres motivations et ambitions. C'est pourquoi nous soutenons que ce n'est pas la prescription elle-même qui est en mesure de raffermir la professionnalité des directeurs de CFA-BTP, mais leur capacité à en faire l'usage en cohérence avec les choix qu'ils font pour eux-mêmes et pour les établissements qu'ils dirigent.

Par ailleurs, nous interprétons la performance institutionnelle et organisationnelle des systèmes comme une des conséquences des processus de professionnalisation des sujets-acteurs à

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

travers le développement de leurs capacités individuelles à inventer les nouveaux projets et les nouveaux modes de fonctionnement, à prendre des risques et à en assumer les conséquences et à mobiliser les équipes et les moyens au service des objectifs visés. L'institution qui veut contribuer à la professionnalisation des sujets-acteurs tels que les directeurs de CFA-BTP, agira plus efficacement si dans ses modes d'accompagnement elle laisse la place pour une plus grande responsabilisation en tant qu'espace de liberté d'action à prendre, mais avec une plus grande responsabilité à l'égard des résultats à atteindre. Nous considérons, en effet, que les rapports avec la liberté d'action à donner, pour ce qui concerne l'institution, ainsi que les rapports avec la liberté à (ap)prendre, pour ce qui concerne les directeurs de CFA-BTP constitueront l'un des principaux enjeux de la professionnalisation de ces directeurs dans les années à venir.

Nous pensons ainsi que la professionnalisation est une construction avant tout personnelle de sa propre autonomie dans, pour et par action qui suppose une capacité d'autodétermination et de libre choix (Pelluchon, 2008), en lien avec ses désirs et ses droits, tout en tenant compte de l'environnement et du contexte, ainsi que de ses devoirs, dans un monde pluriel, rempli d'injonctions paradoxales, avec des identités en transformation continue. Mais le sujet-acteur ne peut pas construire son autonomie sans penser à sa responsabilité, car les deux n'ont pas que les dimensions intimes, mais également publiques. Notre recherche nous a convaincu que les directeurs ne sauraient pas produire et se développer pour et avec les autres s'ils n'acceptent pas la nécessité de produire en se construisant pour et avec eux-mêmes. Ainsi, pour nous, la professionnalisation est un équilibre subtil, et toujours à reconquérir, entre l'hétéronomie et l'autonomie, pour que cette dernière puisse émerger et s'affermir non seulement comme l'antonyme de la première, mais aussi et sous certaines conditions comme sa résultante. Le directeur de CFA-BTP se professionnalise s'il apprend des autres, tout en intégrant que la liberté dans l'action n'est pas que l'autonomie, mais aussi l'expérience d'une dépendance en gardant son libre arbitre.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

BIBLIOGRAPHIE

Albarello, L., Barbier, J.-M., Bourgeois, É., Durand, M. (dir.), (2013). *Expérience, activité, apprentissage*. Paris : Presses Universitaires de France.

Anadón, M., (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches Qualitatives, vol. 26(1),* p. 5-31.

Ardouin, T., (2011). Vers une ingénierie de formation constructiviste. *Transformations, n° 5*, p. 157-167.

Astier, P., (2008). La professionnalisation comme intention, comme processus et comme légitimation, *Savoirs, n° 17*, p. 63-72.

Astolfi, J.-P., (1997). Médiation, *Résonnances, numéro de juin*.

Barbier, J.-M., Thievenaz, J. (coord.), (2013). *Le travail de l'expérience*. Paris : L'Harmattan.

Barbier, J.-M. (dir.), (2011). *Savoirs théoriques et savoirs d'action : une mise en mot des compétences ?* Paris : Presses Universitaires de France.

Barbier, J.-M., (2005). Voies nouvelles de la professionnalisation. Sorel, M. et Wittorski, R. (coord.), *La professionnalisation en actes et en questions*, p. 121-134. Paris : L'Harmattan.

Bateson, G., (1988). *Communication et société*. Paris : Seuil.

Beach, K., (1993). Becomming a bartender: the role of external memory cues in a work oriented educational activity. *Applied Cognitive Psychology, n° 7*, p. 191-204.

Béguin, P., (2004). Mondes, monde commun et versions des mondes, *Bulletin de psychologie, tome 57(1) / Janvier-février*.

Béguin, P., Clot, Y., (2004). L'action située dans le développement de l'activité. *Activités, n° 1 (2)*, p. 27-49.

Bernoux, P., (2004, éd. 2010). *Sociologie du changement dans les entreprises et les organisations*. Paris : Éditions du Seuil

Bertalanffy, L. von, (1973). *Théorie générale des systèmes*. Trad. Chabrol, J. B., Paris : Dunod.

Biolcati-Rinaldi, F., Vezzoni, C., (2012). *L'analisi secondaria nelle ricerca sociale. Come rispondere a nuove domande con dati già raccolti*, Bologna : Il Mulino.

Blanchet, A., Ghiglione, R., Massonnat, J., Trognon A., (1998, éd. 2005). *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Bonazzi, G., (2002, éd. 2006). *Come studiare le organizzazioni*. Bologna : Il Mulino.

Bourgeois, É., Durand, M. (dir.), (2012). Apprendre au travail. Paris : Presses Universitaires de France.

Brooks, R., (1991). Intelligence without representation, *Artificial Intelligence, n° 47*, p. 139-160.

Brown, J.S., Duguid, P., (1994). Bordelines issues: Social and material aspects of design. *Human-Computer Interaction, n° 9*, p. 3-36.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Champy-Remoussenard, P., (2014). Nature, fonction et limites de la formalisation des dimensions cachées et/ou clandestines du travail en recherche et en formation. *Dans Champy-Remoussenard, P. (coord.). « En quête du travail caché : enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques »*. Toulouse : Octarès Éditions.

Champy-Remoussenard, P., (2005). Note de synthèse « les théories de l'activité entre travail et formation ». *Savoirs, n° 8,* p. 42-50.

Chappaz, G., (1996). Comprendre et construire la médiation. *Spirale - Revue de Recherches en Éducation, n° 17,* p. 7-22.

Chartier P., Loarer E., (2008). *Évaluer l'intelligence logique*. Paris : Dunod.

Clénet, J., (2014). Le flou et le travail du sujet en formation - Les désordres de la reconnaissance. *Dans Champy-Remoussenard, P. (coord.), « En quête du travail caché : enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques »*. Toulouse : Octarès Éditions.

Clénét, J., (2013). Préface. *Dans Maubant, P., « Apprendre en situations »*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Clénet, J., (2012a). *La formalisation de l'expérience : un enjeu de professionnalisation* ?, Symposium du ROIP. Lille, les 26-27 septembre.

Clénet, J., Maubant, P., Poisson, D., (coord.), (2012b). *Formations et professionnalisations : à l'épreuve de la complexité*. Paris : L'Harmattan.

Clénet, J., (2011). L'ingénierie en formation, renouveler les questions de recherche. *Transformations, n°5*, p. 5-15.

Clénet, C., (2009). L'accompagnement de l'autoformation vu par les adultes en formation : constats et éléments d'analyse. *Transformations, n° 2,* p. 53-73.

Clénet, J., Poisson, D., (2005a). *Complexité de la formation et formation à la complexité*. Paris : L'Harmattan.

Clénet, J., (2005b). *La production des compétences : paradoxes et complexité des actions humaines.* Communication dans le cadre du Colloque international « Formation, production de compétences et GRH : quelles perspectives ? » Université d'Oran Es-Senia, les 4-6 juin.

Clénet, J. (coord.), (2005c). *Les formations accompagnements. Pour développer la qualité des formations en alternance*. Lille : Centre régional de resssources pédagogiques.

Clénet, J., (1998). *Représentations, formations et alternance. Être formé et/ou se former ?* Paris : L'Harmattan.

Clot, Y., (1999 éd. 2004). *La fonction psychologique du travail.* Paris : Presses Universitaires de France.

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

Cobb, P., (1994). Where is the mind? Constructivist and Sociocultural Perspectives on Mathematical Development, *Educational Researcher, n° 23(7),* p. 13-20.

Collerette, P., Lauzier, M., Schneider, R., (2013). *Le pilotage du changement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Condor, R., (2004). *L'émergence de l'idée de projet chez le dirigeant de petite entreprise : une relecture du concept de tension créatrice.* 13e conférence de l'AIMS. Normandie-Vallée de Seine, les 2, 3 et 4 juin.

Corbetta, P., (2003a). *La ricerca sociale : metodologia e tecniche. III. Le tecniche quantitative.* Bologna : Il Mulino.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Corbetta, P., (2003b). *La ricerca sociale : metodologia e tecniche. IV. Le tecniche qualitative.* Bologna : Il Mulino.

Corbetta, P., Gasperoni, G., Pisati, M., (2001). *Statistica per la ricerca sociale*. Bologna : Il Mulino.

Couturier, Y., (2012). *Réflexivité, sens pratique et habitus : analyser les pratiques professionnelles*. Saarbrücken : Éditions universitaires européennes.

Descolonges, M., (1997). *Qu'est-ce qu'un métier ?* Paris : Presses Universitaires de France.

Devereux, G., (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Aubier.

Douglas, M., (2000). *Comment pensent les institutions ?* Paris : La Découverte.

Dubar, C., (1992), Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie, n° 33*, p. 505-529.

Dubar, C., (1991). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Colin.

Dubet, F., (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Éditions du Seuil.

Dupuy, J.-P., Robert, J. (1976). *La trahison de l'opulence*. Paris : Presses Universitaires de France.

Durand, D., (1997, éd. 2011). *La systémique*. Paris : Presses Universitaires de France.

Durand, M. et autres, (2013). Expérience, mimesis et apprentissage. *Albarello, L., Barbier, J.-M., Bourgeois, É., Durand, M. (dir.) « Expérience, activité, apprentissage »*. Paris : Presses Universitaires de France.

Durand, M., (2012). Des savoirs pour travailler et apprendre. *Dans Bourgeois, É., Durand, M. (dir.) « Apprendre au travail »*. Paris : Presses Universitaires de France.

Fernagu-Oudet, S., (2007). *Organisation du travail et développement des compétences : construire la professionnalisation.* Paris : L'Harmattan.

Fontaine, S., Savoie-Zajc, L., Cadieux, A., (2013). *Évaluer les apprentissages*. Québec : Les Éditions CEC.

Ford, J.D., Ford L.W., (1995). The role of conversation in producing international change in organizations. *Academy of Management Review, n° 20*, p. 541-570.

Gaulejac, V. d., (2009). *Qui est « je »? : sociologie clinique du sujet*. Paris : Seuil.

Goffmann, E., (1974). *Les rites d'interaction.* Paris : Minuit.

Hatchuel, A. et Weill, B., (1992), *L'acteur et le système*. Paris : Economica.

Hyman, H. H., (1972). *Secondary Analysis of Sample Surveys: Principles, Procedures and Potentialities,* New York : Wiley.

Imbert, P., Durand, M., (2014). Utilitarisme et anti-utilitarisme dans le travail : pour une éthique en acte de l'éducation. *Dans Champy-Remoussenard, P. (coord.) « En quête du travail cache : enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques »*. Toulouse : Octarès Éditions.

Kaddouri, M., Lespessailles, C., Maillebouis, M., Vasconcellos, M. (coord.), (2008). La question identitaire dans le travail et la formation. Paris : L'Harmattan.

Kaddouri, M., (2005). Professionnalisation et dynamiques identitaires. *Dans Sorel, M. et Wittorski, R. « La professionnalisation en actes et en questions »*. Paris : L'Harmattan.

Labbé, S., Champy-Remoussenard, P. (coord.), (2013). Le travail en évolution. *Les dossiers des Sciences de l'éducation n° 30*.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Lacoste, M., Grosjean, M., (1999). *Communication et intelligence collective. Le travail à l'hôpital*. Paris : Presses Universitaires de France.

Lave J., Wenger E., (1993). *Situated learning*, New York : Cambridge University Press.

Le Bianic, T., (2001). *Genèse de la notion de compétence en sociologie du travail*. Document séminaire LEST, Aix-en-Provence : Université de Provence et Université de la Méditerranée.

Le Boterf, G., (2000, éd. 2010). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Eyrolles.

Le Boterf, G., (1998, éd. 2006). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris : Eyrolles.

Le Goff, J.-P., (2003). *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école.* Paris : La Découverte.

Le Moigne, J.-L., (1999). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris : Dunod.

Le Moigne, J.-L., (1995, éd. 2007). *Les épistémologies constructivistes*. Paris : Dunod.

Le Moigne, J.-L., (1987). Les modèles expérimentaux et la clinique, *Confrontations psychiatriques, numéro spécial consacré aux modèles*.

Leclerc, M., (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Leplat, J., (2008). *Repères pour l'analyse de l'activité en ergonomie*. Paris : Presses Universitaires de France.

Lichtenberger, Y., (1999), Compétence, organisation du travail et confrontation sociale. *Formation Emploi, n° 67*.

Lourau, R., (1970). *Analyse institutionnelle*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Luhmann, N., (1975). *Macht*, Stuttgart : Ferdinand Enke Verlag.

Maec, E., (1996). *L'identité personnelle*. Sciences Humaines, n°15.

Maggi, B., (2003). *De l'agir professionnel. Un point de vue sur le travail, le bien-être, l'apprentissage.* Toulouse : Octarès Éditions.

Maisonneuve, J., (2011). *La dynamique des groupes*. Paris : Presses Universitaires de France.

Malglaive, G., (1994). *La compétence, mythe, construction ou réalité*. Paris : L'Harmattan.

Marc, E., Picard, D., (1996). *L'interaction sociale*. Paris : Presses Universitaires de France.

Marchand, L., (1997). L'apprentissage à vie. La pratique de l'éducation des adultes de l'andragogie, Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

Maubant, P., (2013). *Apprendre en situations*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Maubant, P. et autres, (2012). Le paradigme de la complexité pour analyser les processus de professionnalisation dans les métiers de l'interaction humaine. *Dans Clénet, J., Maubant, P., Poisson, D., (coord.) « Formations et professionnalisations : à l'épreuve de la complexité* ». Paris : L'Harmattan.

Mayen, P., Savoyant A., (1999). Application de procédures et compétences. *Formation Emploi, n°67*, p. 77-92.

Memazière, D., Roquet, P., Wittorski, R., (2012). *La professionnalisation mise en objet*. Paris : L'Harmattan.

Merhan, F., (2009). Accompagner l'alternance à l'université: une pratique en tension. *Transformations, n° 2*, p. 130-148.

Miles, M.B., Huberman, A.M., (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck & Larcier s.a.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Morin, É., (2011). *Le défi de la complexité*. Florence : Le Lettere.
Morin, É., (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil.
Ochanine, D., (1981). *L'image opérative, recueil de textes*. Paris : Laboratoire de psychologie du travail.
Paillé, P. (dir.), (2006). *La méthode qualitative. Postures de recherche et travail de terrain*. Paris : Armand Colin.
Paillé, P., Mucchielli, A., (2003, éd. 2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
Paquay, L., Crahay, M., De Ketele, J.-M. (dir.), (2010). *L'analyse qualitative en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
Pasquier, B., (2003). *Voyages dans l'apprentissage. Chroniques 1965-2002*. Paris : L'Harmattan.
Pastré, P., (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : Presses Universitaires de France.
Pastré, P., Mayen P., Vergnaud G., (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie, n° 154*, p. 145-198.
Paul, M., (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
Pelluchon, C., (2008). *L'autonomie brisée : bioéthique et philosophie*. Paris : Presses Universitaires de France.
Piaget, J., (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : Presses Universitaires de France.
Piaget, J., (1968, éd. 2007). *Le structuralisme*. Paris : Presses Universitaires de France.
Quéré, L., (1997), La situation toujours négligée ? *Réseaux, n° 85*.
Quivy, L., Campenhoudt, L., Van, (1995, éd. 2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
Rabardel, P., (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir agir. *Dans Rabardel, P. et Pastré, P. (dir.) « Modèles du sujet pour la conception »*. Toulouse : Octarès Éditions.
Rabardel, P., (1995). *Les hommes et les technologies*. Paris : Armand Colin.
Rastier, F. et autres (1994). *Sémantique pour l'analyse*. Paris : Masson.
Robbes, B., (2010). *L'autorité éducative dans la classe*. Thiron : ESF Éditeur.
Roquet, P., (2012). La mise en objet de la professionnalisation : une réflexion articulée autour des trois niveaux d'activités formatives et professionnelles. *Dans Demazière, D., Roquet, P. et Wittorski, R. « La professionnalisation mise en objet »*. Paris : L'Harmattan.
Roquet P., (2010). Temporalités, activités formatives et professionnelles. *Recherches Qualitatives, hors série, n° 8*, p. 76-92.
Sainsaulieu, R., (1987). *Sociologie de l'organisation et de l'entreprise*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
Salomon, G., Perkins, D., (1998). Individual and Social Aspects of Learning. *Review of Research in Education, n° 23*. American Educational Research Association, Washington, DC, p. 1-24.
Samurçay, R., Pastré, P. (dir.), (2004 éd. 2010). *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse : Octarès Éditions.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Samurçay, R., Rabardel, M., (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. *Dans Samurçay, R., Pastré, P. (dir.) « Recherches en didactique professionnelle »*. Toulouse : Octarès, p. 163-180.

Savoie-Zajc, L., (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. *Dans Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. « Introduction à la recherche en éducation »*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Schön, D., (1994). *Le praticien réflexif*. Québec : Les Éditions Logiques.

Schwartz, Y., (2004). L'expérience est-elle formatrice ? *Éducation Permanente, n° 158*.

Simon, H.A., (1991). *Sciences des systèmes. Sciences de l'artificiel.* Paris : Dunod.

Sorel, M., (2008). À propos de la professionnalisation : le retour du sujet… *Savoirs, n° 17, p. 39-50*.

Sorel, M., (1998). La compétence : une certaine qualité des relations (environnement-sujet). *Dans « Libérer les compétences »*. Écrits de BUC. Actes du colloque, p. 43-58.

Stroobants, M., (1994). La production flexible des aptitudes. *Éducation Permanente, n° 135*.

Suchman, L., (1987). *Plans and situated actions: the problem of human machine interaction.* Cambridge : Cambridge University Press.

Varela, F., (1989). *Autonomie et connaissance, essai sur le vivant*. Paris : Seuil.

Vergnaud, G., (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. *Dans Barbier, J.-M. (dir.) « Savoirs théoriques et savoirs d'action »*. Paris : Presses Universitaires de France.

Vygotsky, L. S., (1978), *Mind in society.* Cambridge, MA : Harvard University Press.

Weiss, D. (coord.) (2005). *Ressources humaines de Dimitri Weiss*. Paris : Éditions d'Organisation.

Werquin, P. (part.), (2008). *Derrière les diplômes et certifications, les parcours de formation et leurs effets sur les parcours d'emploi*. Marseille : CEREQ.

Wittorski, R., (2012). Options épistémologiques et méthodologiques investis au fil d'un parcours de recherche dans le champ des rapports travail-formation et de la professionnalisation. *Dans Demazière, D., Roquet, P. et Wittorski, R. « La professionnalisation mise en objet »*. Paris : L'Harmattan.

Wittorski, R., (2008a). La notion d'identité collective. *Dans Kaddouri, M., Lespessailles, C., Maillebouis, M., Vasconcellos, M. (coord.) « La question identitaire dans le travail et la formation »*. Paris : L'Harmattan.

Wittorski, R., (2008b). La professionnalisation (note de synthèse). *Savoirs, n°17, p. 11-39.*

Wittorski, R., (2007). *Professionnalisation et développement des compétences professionnelles*. Paris : L'Harmattan.

Wittorski, R. (avec Sorel, M., coord.), (2005). *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris : L'Harmattan.

Wittorski, R., (1997). *Analyse du travail et production de compétences collectives*. Paris : L'Harmattan.

Zarifian, P., (2000). *Organisation apprenante et formes de l'expérience*. Colloque « Constructivismes : usage et perspectives en éducation ». Genève, le 8 septembre.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

LEXIQUE DES SIGLES

ADEP : agence pour le développement de l'éducation permanente

AFT-IFTIM : association pour la formation dans les transports – institut français des techniques industrielles de maintenance

BP : brevet professionnel

BTP : bâtiment et travaux publics

CAP : certificat d'aptitude professionnelle

CARSAT : caisse d'assurance retraite et de la santé au travail

CCCA-BTP : comité de concertation et de coordination de l'apprentissage du BTP

CFA : centre de formation d'apprentis

CCF : contrôle en cours de formation

CEDEFOP : centre européen pour le développement de la formation professionnelle

CFE-CGC : confédération française de l'encadrement - confédération générale des cadres

CHSCT : comité d'hygiène, de sécurité et des conditions de travail

CJE : conseiller jeunes et entreprises

CRAF : centre de ressources et d'aide à la formation

DAFFA : dispositif d'accompagnement et de formation des formateurs en alternance

DIMA : dispositif d'initiation aux métiers en alternance

DUER : document unique d'évaluation des risques

FFA : formation de formateurs en alternance

HQE : haute qualité environnementale

ISO : organisation internationale de normalisation

MEN : ministère de l'éducation nationale

OPPBTP : organisme professionnel de prévention du BTP

PACA : Provence-Alpes Côte d'Azur

S&ST ou SST : santé et sécurité au travail

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

ANNEXES – TABLE DES MATIÈRES DÉTAILLÉE

ANNEXES RELATIVES À LA PREMIÈRE PARTIE

ANNEXE 1.1. Le CCCA-BTP en quelques caractéristiques 387

ANNEXE 1.2. La professionnalisation interprétée par le législateur 389
Écrit produit en novembre 2011

ANNEXE 1.3. Quelques concepts-aides pour mieux nous situer dans la professionnalisation 399
Écrit produit en novembre 2011

ANNEXE 1.4. Attitudes des directeurs de CFA-BTP face à l'émergence du niveau régional dans la gestion du système de formation aux métiers du BTP par apprentissage 421
Écrit produit en novembre 2012

ANNEXES RELATIVES À LA DEUXIÈME PARTIE

ANNEXE 2.1. Transcription d'un entretien exploratoire ouvert (exemple 1) 427
Date de l'entretien : 2010 11 10

ANNEXE 2.2. Transcription d'un entretien exploratoire ouvert (exemple 2) 433
Date de l'entretien : 2011 01 14

ANNEXE 2.3. Transcription d'un entretien d'approfondissement semi-ouvert (exemple 1) Objectif : mieux connaître ce que le directeur fait 439
Date de l'entretien : 2011 03 15

ANNEXE 2.4. Transcription d'un entretien d'approfondissement semi-ouvert (exemple 2) Objectif : mieux connaître ce que le directeur fait 447
Date de l'entretien : 2011 07 25

ANNEXE 2.5. Transcription d'un entretien thématique DAFFA semi-ouvert (exemple 1) 451
Objectif : mieux connaître ce que le directeur fait dans le dispositif DAFFA
Date de l'entretien : 2013 04 18

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

ANNEXE 2.6. Transcription d'un entretien thématique DAFFA semi-ouvert (exemple 2) Objectif : mieux connaître ce que le directeur fait dans le dispositif DAFFA
Date de l'entretien : 2013 06 05 455

ANNEXE 2.7. Grille d'analyse pour exploiter les résultats de la 2e série d'entretiens
Objectif : retravailler l'idée du sujet humain et du sens qu'il attribue à ses expériences 461

ANNEXE 2.8. Les directeurs de CFA-BTP et la perception de leur fonction
Écrit produit en octobre 2012 467

ANNEXE 2.9. La complexité des apprentissages conduisant à la capacité-compétence professionnelle
Écrit produit en décembre 2011 479

ANNEXE 2.10. Les directeurs et la régionalisation : exploitation directe des transcriptions des entretiens avec les directeurs réalisés entre le 4 novembre 2010 et le 2 avril 2013 (version exhaustive) 485

ANNEXE 2.11. Thèmes des actions prioritaires choisis par les directeurs nouvellement embauchés *Recensement produit en juin 2013* 493

ANNEXE 2.12. Mission de directeur de CFA-BTP vue par les intéressés et styles de management constatés
Écrit produit en janvier 2012 497

ANNEXES RELATIVES À LA TROISIÈME PARTIE

ANNEXE 3.1. DAFFA – Tableau du déroulement et grille d'analyse du discours des directeurs sur leur participation au processus, ainsi que les conséquences en termes identitaires. Promotion 2011-2012 503

ANNEXE 3.2. Grille d'analyse des comptes rendus d'observation de séances, des comptes rendus d'entretiens de mi-parcours et des récits réflexifs des formateurs ayant participé au DAFFA. Promotion 2011-2012 517

ANNEXE 3.3. Les axes de progrès professionnel après le DAFFA évoqués par les nouveaux formateurs (un sous-chapitre non retenu) 531

ANNEXE 3.4. Note complémentaire concernant l'analyse quantitative de l'engagement des directeurs de CFA-BTP dans le DAFFA 535

© 2014 Tous droits réservés.

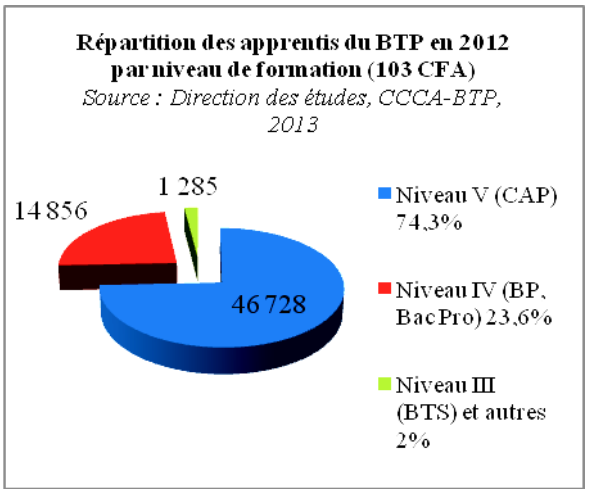
doc.univ-lille1.fr

ANNEXE 1.1.

Le CCCA-BTP en quelques caractéristiques

Écrit produit en septembre 2012

Le CCCA-BTP est un organisme dont le rôle actuel ne peut pas être analysé en faisant abstraction de l'histoire et plus particulièrement de la loi 16 juillet 1971 qui avait clairement introduit l'apprentissage dans le système formel de formation initiale en lui donnant un sens plus précis, en énonçant sans ambiguïté qu'il s'agit « *d'une forme d'éducation qui a pour but de donner aux jeunes travailleurs ayant satisfait à l'obligation scolaire une formation générale, théorique et pratique, en vue de l'obtention d'une qualification professionnelle sanctionnée par l'un des diplômes de l'enseignement technologique* » (art. 1). Cette loi peut être considérée comme l'acte de naissance des CFA-BTP selon les propos d'un ancien secrétaire général du CCCA-BTP, surtout si elle est croisée, comme le propose Bernard Pasquier (2003[26]), avec la loi fixant les orientations de l'enseignement technologique et de l'enseignement professionnel, ainsi qu'avec celle sur la participation des employeurs au financement des premières formations technologiques et professionnelles, instaurant la taxe d'apprentissage, datant également de 1971. Ainsi, avec ces trois lois, l'apprentissage acquiert progressivement une reconnaissance en tant que voie d'accès à une qualification professionnelle certifiée par un diplôme (même si elle est limitée au début au certificat d'aptitude professionnelle [CAP], donc au niveau V dans la hiérarchie des certifications). Il dispose désormais des ressources financières supplémentaires qui s'ajoutent dans le secteur BTP à la taxe parafiscale. En 1987, une autre loi, ouvrant l'apprentissage à tous les diplômes de l'enseignement technologique a donné aux CFA des opportunités de proposer des diplômes autres que ceux homologués au niveau V, même si les partenaires sociaux souhaitent que le



[26] Pasquier, B. (2003), Voyages dans l'apprentissage. Chroniques 1965-2002, Paris : L'Harmattan.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

CAP reste essentiel, en tant que qualification la plus recherchée par les entreprises du BTP. C'est donc à partir de 1987 que les CFA-BTP ont pu développer des filières par apprentissage englobant des brevets professionnels (BP), des baccalauréats professionnels ainsi que des brevets de technicien supérieur (BTS). Toutefois, les CAP restent prédominants (74,3% des effectifs en 2013).

Le CCCA-BTP et le rôle des conseils régionaux

Le rôle des conseils régionaux dans le pilotage de la formation professionnelle est ascendant depuis 1983 et leur participation au financement de l'apprentissage du BTP est actuellement prépondérante. En effet, depuis quelques années, les subventions de fonctionnement accordées par les conseils régionaux représentent près de 55% des produits courants des CFA-BTP. Pour ce qui concerne les investissements, le financement de la plupart d'entre eux est assuré à parité entre les conseils régionaux et le CCCA-BTP. La direction financière du CCCA-BTP mentionne dans son rapport sur la situation financière des CFA-BTP en 2012 que « *les positions sont très différentes d'une région à une autre, liées soit à leurs modalités de calcul des subventions, soit à leur politique* ».

www.ccca-btp.fr

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

ANNEXE 1.2.

La professionnalisation interprétée par le législateur

Écrit produit en novembre 2011

Quant au contexte législatif français relatif à la professionnalisation, force est de constater que ce terme y est traité avec une ambiguïté sémantique. La législation française, comme toutes les législations des pays membres de l'Union européenne, suit les évolutions communautaires. Vu que l'application des textes communautaires dans le domaine de l'éducation et de la formation ne relève pas de l'obligation pour les États membres, les institutions européennes appliquent plutôt l'approche par le sens, car il s'agit de convaincre au lieu d'imposer aux législateurs nationaux l'application des prescription en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie. Les processus d'appropriation s'enclencheront si les actions et instruments communautaires apparaissent aux décideurs nationaux suffisamment pertinents pour être transposés dans des contextes nationaux. Ces transpositions influencent l'évolution des lois nationales et l'apparition, à l'intérieur de chaque État, de nouvelles normes à appliquer. Lors de ce processus du passage du niveau communautaire au niveau national, nous observons deux phénomènes à nos yeux importants pour ce qui concerne les orientations pour la professionnalisation. Tout d'abord, avec le programme communautaire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie, les décideurs institutionnels mettent l'accent sur la continuité des processus professionnalisants qui exerceront, d'après nous, une influence non seulement sur le développement des capacités professionnelles des individus, mais également sur toutes les autres composantes de ces processus qui ne peuvent se réaliser que dans la durée. Ensuite, sous l'influence des intentions institutionnelles européennes, basées l'explication du sens, car sans pouvoir contraignant aux États membres, les lois nationales deviennent aussi plus dialogiques dans la mesure où les elles expliquent aujourd'hui davantage que dans le passé le sens des intentions avant d'instituer une norme.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Les textes institutionnels communautaires à propos de l'éducation et de la formation ne peuvent être qu'à caractère incitatif et leur transposition n'est pas une obligation pour les autorités nationales. Le terme de « professionnalisation » n'y est pas utilisé, contrairement aux textes français publiés après 2004. Les institutions européennes utilisent plutôt les termes « d'investissement en l'humain » ou « capacity building » dans le sens individuel et collectif, comme condition indispensable pour garantir la croissance économique et en même temps sociale (cf. *Programme d'initiative communautaire pour la formation tout au long de la vie*, en vigueur entre 2007 et 20013, ainsi que *Programme pour l'éducation, la formation, jeunesse et sport « Erasmus+ »* qui couvrira la période entre 2014 et 2020). Ces programmes sont porteurs des sens qui mettent davantage en avant les conditions d'émergence des capacités individuelles et collectives que les outils de mise en œuvre des mécanismes qui devront y conduire. Selon l'analyse que nous en faisons, ils se donnent comme objectif de provoquer une impulsion pour une mise en mouvement, ce qui constitue un contraste avec les lois françaises sur la formation (surtout professionnelle) d'avant 2004, axées principalement sur le souci d'encadrer et de proposer des mécanismes de mises en œuvre des prescriptions, souvent à caractère obligatoire. Les décisions communautaires visent selon nous des changements à caractère plus systémique que conjoncturel dont la réalisation n'est possible qu'à long terme et dont la description des résultats mesurables avec des indicateurs quantitatifs et qualitatifs ne peut pas être très précise. Au fond, nous pensons qu'il s'agit des changements à visée culturelle qui doivent passer par une synergie des valeurs au niveau du continent, ce qui est un processus lent et variable en fonction des conditions spécifiques à chaque pays membre de l'Union européenne.

Il s'agit pour la Commission européenne de donner moins d'importance aux instruments et de repositionner l'acteur au centre des processus de construction des capacités non seulement professionnelles, mais également citoyennes, les deux caractérisant ensemble le sujet pleinement capable au niveau économique et social. Cette orientation européenne nous renvoie sur le sens de la professionnalisation en tant que processus complexe, englobant différentes caractéristiques et phases, en mixant l'individuel et le collectif. L'Europe souligne, en effet, la nécessité de donner des perspectives économiques et sociales à ses citoyens, y compris à travers des systèmes d'éducation et de formation proches des lieux de production, afin d'aboutir à des systèmes sociaux plus équilibrés (cf. notion « d'impact systémique », présente dans de nom-

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

breux textes communautaires disponibles sur le site de la Commission[27]). Nous trouvons dans cette logique des liens avec des processus de professionnalisation dans la mesure où l'éloignement de l'instrumentalisation de l'éducation (initiale) et de la formation (continue), sans pour autant y renoncer, préconisé par les institutions européennes, permet un regain d'intérêt pour les processus non formels d'émergence de nouvelles identités professionnelles, ancrées dans les systèmes économiques et sociaux en transformation. Selon nos analyses, l'approche communautaire des processus de montée en capacités, basée sur la communication du sens et promouvant l'initiative et la créativité au niveau individuel et collectif, pourrait à la longue s'avérer plus convaincante que l'approche instrumentaliste, souvent privilégiée dans de nombreux États membres, dont la France.

L'approche basée sur le sens pour la construction du soi professionnel et social nous paraît également utile pour comprendre les processus de professionnalisation, jamais achevés et conduisant à des transformations progressives et perpétuelles, comme nous essayerons de le démontrer plus loin. Le terme de professionnalisation entre dans la terminologie législative et réglementaire relativement récemment et très probablement sous l'impulsion européenne. Ainsi, dans la loi du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social (dite loi Fillon), des similitudes avec une résolution européenne relative à l'éducation et à la formation (votée par le Parlement européen le 19 décembre 2002) sont perceptibles. En

Évolution de l'environnement législatif en France concernant le développement professionnel des salariés d'entreprise
Source : Fongecif Ile-de-France

1970
Un accord national interprofessionnel (ANI) introduit pour la première fois le **principe de la formation professionnelle prise sur le temps de travail**. On assiste ensuite à la naissance du **congé individuel de formation** (CIF).

1982
Une **contribution obligatoire des entreprises** pour la formation professionnelle continue est instaurée. Les entreprises devront désormais verser **0,1 % de leur masse salariale** à des organismes paritaires agréés par l'État.

1991
Un nouveau congé formation voit le jour : le **congé bilan de compétences**.

2002
Pour permettre aux salariés de réaliser une validation des acquis de l'expérience et d'accéder, par la même occasion, à des certifications supplémentaires, un **congé VAE** est instauré.

2004
L'accord national interprofessionnel (ANI) de 2003 et la loi de 2004 introduisent le **droit individuel à la formation** (DIF) et renforcent le bilan de compétences, la VAE et l'entretien professionnel. Les entreprises versent désormais **0,2 % de leur masse salariale** pour financer les demandes des salariés au titre des CIF.

2009
Un accord national interprofessionnel (ANI) est signé sur le **développement de la formation tout au long de la vie**, la **professionnalisation** et la **sécurisation des parcours** professionnels. Publication, le 29 novembre 2009, de la **loi relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie** avec la création du **FPSPP** (Fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels), la mise en place d'un **passeport « orientation/formation »** et d'un **« droit à l'orientation »**, ainsi que la confirmation du DIF.

[27] www.europa.eu

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

effet, c'est la première fois – à notre connaissance - que le législateur français explique d'une façon aussi détaillée comment il souhaite favoriser l'inclusion sociale et la réussite professionnelle de l'individu et pourquoi ce dernier devrait être considéré comme le principal responsable du processus de renforcement de ses propres compétences professionnelles. D'une façon implicite, le législateur national prend conscience que la seule prescription, même assortie d'instruments incitatifs ou contraignants, ne suffira pas à influencer durablement les individus dans les constructions de leurs identités professionnelles et qu'il lui appartient de travailler non seulement sur les instruments, mais également sur la communication avec les individus et groupes visés, dans des cadres plus systémiques.

C'est dans ce sens que la loi de 2004 sur la formation professionnelle - qui renforce le bilan dit des compétences, l'entretien professionnel et la validation des acquis de l'expérience (VAE) - constitue, à notre avis, une réelle avancée pouvant aider l'émergence des processus identitaires individuels et collectifs. En effet, le législateur met l'accent sur la création des conditions pour sensibiliser plus durablement les individus sur la signification « de l'éducation et de la formation tout au long de la vie » avant tout pour eux-mêmes et utilise le terme de « professionnalisation » dans la loi du 4 mai 2004. Le sens donné par le législateur n'est pas expliqué d'une façon directe, mais à travers les définitions de contrat de professionnalisation (dont l'objectif serait de permettre à son bénéficiaire d'acquérir des qualifications et de favoriser son insertion ou réinsertion professionnelle) et de période de professionnalisation (ayant pour l'objectif, d'après le législateur, de favoriser par des actions de formation le maintien dans l'emploi de salariés en contrat à durée indéterminée). Aussi bien les contrats que les périodes de professionnalisation peuvent associer, d'une part, des enseignements dispensés dans des organismes de formation et, d'autre part, l'acquisition des savoir-faire en entreprise, ce qui confirme l'attachement du législateur à la valeur formative des situations de production (formalisées ou non).

Nous considérons qu'une étape a été franchie, avec la loi 2004, en dépit de ses imperfections, pour aller davantage vers l'injonction des sens des processus et en repositionnant les instruments à leur place, en tant qu'outils d'aide aux processus. Par ailleurs, le concept d'éducation et de formation (ou apprentissage) tout au long de la vie est implicitement basé sur le constat que l'identité professionnelle de l'individu évolue à son rythme, en fonction de ses motivations et c'est avant tout lui-même qui attribue le sens aux actions qu'il entreprend. Dans la branche du BTP, la loi de 2004 a mobilisé les partenaires sociaux qui ont signé un accord na-

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

tional (dit du 13 juillet) qui, tout en respectant l'esprit de la loi, interprète la professionnalisation en tant que processus global d'acquisition individualisée, progressive et complexe des capacités professionnelles débouchant sur des compétences. La validation des acquis de l'expérience (VAE), par exemple, trouve dans ce contexte un sens professionnalisant : elle devient un instrument de reconnaissance formelle des capacités (comprises ici en tant qu'aptitudes et connaissances renforcées grâce à l'expérience professionnelle) qui peut à notre avis contribuer à une plus nette affirmation de soi professionnel de l'individu. Ainsi, la VAE n'est pas pour nous un simple instrument législatif et institutionnel. Celui-ci peut s'y engager en vue de construire une meilleure visibilité de ses capacités, pour mieux se faire reconnaître ou encore pour évoluer. Il en est la principale partie prenante et le principal bénéficiaire : les processus d'implication de l'acteur s'enclenchent progressivement, avec une montée en puissance de l'appropriation des effets de la démarche, il peut déboucher sur de nouveaux projets identitaires. Une loi ou une institution peuvent aider l'individu à s'y engager, à condition que lui-même il y trouve son propre sens. Les organisations et les groupes professionnels profitent de ces mouvements personnels dans la mesure où les capacités individuelles et les performances collectives interagissent.

L'accord du 13 juillet 2004, qui vise « *le développement des compétences des personnels des entreprises* », s'attache non seulement aux outils de la professionnalisation, mais aussi aux mécanismes pouvant inciter l'individu à se développer professionnellement. Les partenaires sociaux lient par ailleurs le développement de l'individu à celui du monde économique, en expliquant que la compétitivité des entreprises est impossible sans une prise en compte des individus - intègres et complexes - vu non seulement à travers des prismes des grilles de qualification, mais surtout avec leur potentiel. C'est pourquoi ils encouragent explicitement les entreprises à mettre en œuvre « *une meilleure gestion prévisionnelle des emplois et des compétences de leurs salariés, intégrant la validation des acquis de l'expérience* ». Ils reconnaissent d'une façon implicite que la qualification professionnelle n'est pas un objectif en soi si elle ne contribue pas à la construction d'un projet professionnel d'un salarié. Par conséquent, les partenaires sociaux, tout en restant attachés à la reconnaissance formelle de la capacité professionnelle sous forme d'un diplôme, titre ou certificat, proposent la personnalisation de la formation qui prendrait en compte l'expérience, les acquis, les attentes ainsi que les projets du salarié et qui serait en même temps basée sur des unités de formation complémentaires, des modules cohérents et capitalisables.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Même si les partenaires sociaux du BTP, comme le législateur, s'attachent au lien entre la personnalisation et la professionnalisation, cette dernière étant considérée par ces prescripteurs comme un processus permettant l'acquisition, le maintien et le développement des compétences du salarié dans l'exercice de son métier au regard des besoins et projets de l'entreprise. Ainsi, dans cet accord, l'interdépendance entre les situations de production et la construction d'identités professionnelles est non seulement soulignée, mais clairement mise en avant. Bâti sur un engagement mutuel du salarié et de l'employeur, le processus de professionnalisation est implicitement entendu par les signataires de l'accord du 13 juillet 2004 comme un processus complexe, impliquant une multitude de partenaires et de consensus, ainsi que nécessitant un système d'accompagnement et de suivi sans lequel les dispositions qui ont été prises risquent de rester une simple intention. C'est pourquoi ils soulignent dans l'accord la nécessité de bâtir des stratégies de communication basées sur un dialogue favorisant l'expression des projets individuels et leur cumulation au niveau de l'entreprise. L'entretien professionnel, en tant que moment privilégié et formel d'un tel dialogue, a été conçu comme un outil favorisant la communication et le compromis entre les aspirations du salarié et de l'entreprise dans une perspective longue. Plus globalement, l'accord évoqué ici tend, d'une part, à rendre les salariés plus responsables dans le processus de construction de leurs capacités professionnelles leur facilitant la « sécurisation de leur employabilité » et, d'autre part, à permettre aux entreprises de disposer de la main d'œuvre en adéquation avec leurs propres impératifs de performance, en recherchant une complémentarité et un équilibre entre les objectifs du salarié et de l'entreprise.

Cet équilibre se fait dans un contexte complexe, où il y a de nombreuses interactions et liaisons, qui s'expriment, comme le démontrent nos propres observations, sous forme de pulsions, freins, accélérations, contraintes et encouragements qui sont souvent difficiles à prédire. La loi n'est pas en mesure de limiter le caractère imprévisible et la complexité des interactions. Néanmoins, elle peut contribuer à organiser des processus. De ce point de vue, le renforcement du tutorat, prévu dans l'accord du 13 juillet 2004 pour ce qui concerne le secteur BTP, compris en tant qu'accompagnement du développement professionnel en entreprise, peut être interprété comme une tentative de renforcer des liens entre la construction des individus et la production faite dans l'entreprise. Dans l'esprit du législateur, le tutorat, préparé et encadré, n'est pas un simple acte de bienveillance de l'entreprise vis-à-vis du salarié apprenant, mais avant tout un investissement productif qui facilite, en plus, une conservation et une transmission du patrimoine de l'entreprise en termes de son savoir-faire. En effet, nous consi-

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

dérons que la culture de tutorat professionnel, profondément ancrée dans le secteur du BTP, peut contribuer, y compris grâce à l'impulsion donnée en 2004, à un renforcement des processus identitaires qui s'opèrent en parallèle avec la professionnalisation.

Professionnalisation : l'intention du législateur d'aller plus loin dans la responsabilisation individuelle

Le 15 novembre 2006, le Parlement européen et le Conseil ont adopté la décision 1720 établissant, à l'échelle communautaire un *« programme d'action dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie »*, défini dans ce texte comme « *l'ensemble de l'enseignement général, de l'enseignement et de la formation professionnels, de l'éducation non formelle et de l'apprentissage informel entrepris pendant toute la vie, aboutissant à une amélioration des connaissances, des qualifications et des compétences dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou professionnelle* ». Dans l'intention du Parlement européen, ce programme vise le développement de l'innovation éducative à l'échelle européenne où les systèmes seraient conçus davantage au service de l'émergence du soi professionnel et social des individus, tout en tenant compte des impératifs et des contraintes du monde économique. Cette nouvelle décision européenne met l'accent fort sur la durabilité des processus d'éducation et de formation qui se déroulent tout au long de la vie, comme les constructions et transformations identitaires. Sans les citer explicitement, la décision du 15 novembre 2006, peut contribuer à faciliter ces transformations identitaires, en mettant l'accent sur la nécessité de rendre les systèmes d'éducation et de formation plus compatibles avec les impératifs de cohésion sociale, de citoyenneté active et d'épanouissement personnel. Pour y arriver, les systèmes éducatifs et de formation devraient, selon l'intention du législateur européen, de préparer les apprenants non seulement à acquérir des connaissances, mais également à devenir plus créatifs, plus compétitifs et plus ouvert à l'esprit d'initiative et d'entreprise.

Le Parlement européen souhaite placer ainsi l'individu au cœur de son propre processus de développement professionnel et social, tout en précisant que ce processus doit être accompagné de conseils, de structures et de méthodes adaptés. Les systèmes d'accompagnement ne doivent pas, selon les préconisations européennes, être fermés et axés sur un seul individu, mais doivent également viser les groupes professionnels et favoriser les

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

coopérations permettant de renforcer les effets des « bonnes pratiques » contribuant au développement individuel et collectif. Ainsi, cette nouvelle décision européenne confirme l'attachement à la durabilité des processus plus qu'à la performance des outils de constructions identitaires. Elle prône la création des passerelles entre différents modes et niveaux d'apprendre, reconnaît la valeur éducative des situations de travail et ne dissocie pas le développement personnel de l'activité professionnelle.

Elle préconise également la transparence et la reconnaissance des qualifications et des compétences, y compris celles acquises par l'apprentissage non formel et informel, en faisant la différence entre l'organisation de l'éducation et de la formation d'une part et la construction des capacités professionnelles d'autre part. Nous relèverons à cette occasion que le législateur européen n'utilise pas le terme de « *professionnalisation* » et s'appuie davantage sur une terminologie telle que « *qualification* », « *aptitude* », « *connaissance* », « *savoir* », « *transparence* » et « *reconnaissance* » probablement pour éviter toute polysémie des interprétations. Il reste focalisé sur l'impulsion à créer des transferts, des mouvements, des passages et des perspectives longues qui permettraient des insertions professionnelles à la fois durables et propres aux individus ancrés dans le monde économique et social en transformation, grâce à des résultats des apprentissages (learning outcomes) visibles, mesurables et reconnus. Cette impulsion est ensuite traduite par chaque État membre dans sa propre législation, en fonction de ses références culturelles et de ses réalités. Mais l'adhésion aux mesures proposées au niveau communautaire n'est pas spontanée et leur adaptation à des contextes nationaux prend du temps, surtout si leur sens et leur utilité ne sont pas suffisamment clairs pour les institutions nationales et les autres acteurs potentiellement concernés par ses effets. Néanmoins, le positionnement du bénéficiaire au cœur du processus de professionnalisation, un autre regard sur l'appareil d'éducation et de formation, l'importance reconnue de la durabilité des processus, la transparence des systèmes et la reconnaissance formelle des capacités professionnelles, soulignés maintes fois par le législateur européen dans la décision du 15 novembre 2006, peuvent faire avancer des réflexions nationales et faciliter la construction des processus professionnalisants concernant tous les individus.

En France, l'esprit des orientations européennes est perceptible dans la loi du 24 novembre 2009, où les décisions prises en 2004 ont été simplifiées et assorties de nouvelles dispositions, inspirées en grande partie par l'accord national interprofessionnel (ANI) du 7 janvier 2009 sur

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

le développement de la formation professionnelle, la professionnalisation et la sécurisation des parcours professionnels. En effet, cette nouvelle loi a été conçue pour renforcer une logique de projets et de parcours professionnels construits de plusieurs composantes qui se succèderaient et se compléteraient et dont la coordination serait confiée, en premier lieu, à l'individu lui-même. Ceci exige une plus grande coordination et une meilleure lisibilité des dispositifs professionnalisants, à commencer par ceux qui ont une existence formelle. C'est dans cette loi que le législateur définit la « professionnalisation au cours de la vie professionnelle » en tant que « capacité de l'individu à sécuriser son parcours professionnel », grâce à deux catégories d'actions que l'acteur lui-même est censé piloter :

- actions d'adaptation au poste de travail, au maintien et à l'évolution dans l'emploi,

- actions permettant le développement des compétences au-delà de celles qui sont nécessaires dans l'emploi actuel.

Avec la loi de 2009, l'individu est censé disposer des moyens plus larges lui permettant d'accéder à des parcours individualisés de formation, à des certifications professionnelles indépendantes des parcours éducatifs ou formatifs et à des procédures de préparation des dossiers permettant de reconnaître et de valider des acquis de l'expérience pour se faire reconnaître professionnellement ou pour accéder à de nouvelles formations, en lien avec des perspectives professionnelles qui peuvent dépasser le cadre de l'entreprise et du secteur actuels. La loi de 2009 cite ce qu'elle désigne comme « *instruments de professionnalisation* » tels que plans de formation (qui deviennent, dans le cadre de nouvelles dispositions législatives, « *plans de formation et de professionnalisation*[28] »), congé individuel de formation (CIF), bilan d'étape professionnel, entretien de milieu de carrière ou encore passeport orientation et formation. Ces instruments peuvent demeurer soit neutres, soit utiles pour des individus et des organisations, en fonction du rôle que chaque acteur concerné leur attribue. En définitive, ce n'est pas une loi qui crée un changement, mais ceux qui y voient leur intérêt (Bernoux, 2005). Dans l'esprit du législateur, l'arsenal des mesures disponibles, y compris financières, devrait permettre aux individus de sécuriser leurs parcours professionnels en développant les aptitudes à actualiser et à développer leurs connaissances et

[28] Notion au demeurant restant plutôt lettre morte dans beaucoup de secteurs professionnels, y compris BTP, probablement à cause d'une trop grande proximité interprétative des termes « *formation* » et « *professionnalisation* ».

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

compétences, en progressant ainsi au cours de leur vie professionnelle, grâce à des processus dont l'individu, encouragé par l'environnement, serait l'initiateur et le principal acteur. Par conséquent, le législateur aussi bien européen que français cherche à notre avis à impulser l'éducation et la formation tout au long de la vie davantage par l'émergence des adhésions que par l'imposition des contraintes. À travers la loi du 24 novembre 2009, le législateur français focalise ses efforts sur un équilibre entre l'adhésion (en expliquant le sens) et la contrainte (en imposant la règle) pour accélérer l'évolution du système national en faveur d'une plus grande émancipation professionnelle des individus, au service de leur propre intérêt et de celui des structures.

Le placement de l'individu au centre de ses processus professionnalisation, une approche davantage par le sens que par les instruments, ainsi que l'appel à une plus grande ouverture des systèmes semblent être des éléments durablement admis par le législateur et les autres acteurs institutionnels des processus de développement professionnel. Le 12 mai 2009, le Conseil européen a adopté un nouveau cadre stratégique pour la coopération dans le domaine de l'éducation et de la formation à l'horizon 2020, en confirmant et en actualisant ses décisions antérieures, surtout pour ce qui concerne la création des passerelles entre les différents modes d'acquisition des compétences dans la cadre des systèmes nationaux plus flexibles, offrant des possibilités d'équivalences qui reconnaissent plus pleinement la valeur formative des activités en situations professionnelles. Ce souhait communautaire pourra prendre des formes plus précises si les interactions entre tous les niveaux macro, méso et micro aussi bien à l'échelle européenne qu'à l'intérieur des États membres se créent et restent suffisamment puissantes pour impulser des changements durables, allant vers des processus de professionnalisation tels que souhaités par les individus, les organisations et les institutions. Ces processus exigent plusieurs niveaux d'appropriation susceptibles de se réaliser à travers des interactions et des transformations qui s'opèrent entre la prescription, sa compréhension et sa mise en pratique. En effet, à la volonté politique doit se joindre la volonté des organisations et des individus qui émerge si le sens et l'intérêt des transformations potentielles sont perçus comme un réel avantage par rapport à la situation actuelle. Même si les dispositifs législatifs et réglementaires permettent des émergences des cadres facilitant des mises en œuvre des stratégies collectives et individuelles en matière de processus professionnalisants, la pratique démontre qu'ils vivront durablement si les collectivités et les individus les adoptent.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

ANNEXE 1.3.

Quelques concepts-aides pour mieux nous situer dans la professionnalisation

Écrit produit en novembre 2011

Avant d'arriver à clarifier notre propre rapport avec la professionnalisation et notre point de vue sur ce concept polysémique, nous avons effectué une recherche documentaire sur les concepts tels que compétence, qualification, performance, savoirs ou situations professionnelles. Cet écrit nous a servi d'aide pour arriver à nous situer dans le cadre conceptuel en relation avec la professionnalisation et de présenter notre vision de ce concept dans l'écrit principal (partie 1.4.). Ainsi, il constitue, avant tout, une aide à la réflexion et à une prise de position.

La compétence et le travail

L'aspect qui nous intéresse d'abord est l'explication pourquoi la compétence, que Vergnaud (2006) explique d'une façon comparative en constatant « *qu'est plus compétent celui qui est moins démuni devant une situation nouvelle, jamais rencontrée auparavant* », n'est pas une notion univoque et immuable, mais qu'elle évolue avec le travail de l'acteur (Pastré, Moyen, Vergnaud, 2006, p. 151). Le concept de compétence évolue en effet avec les transformations *du* et *au* travail. Au moment du taylorisme, celle-ci a été associée à la capacité à exécuter un mode opératoire précis et pensé en dehors de l'agent, à exécuter dans un contexte relativement stable. Actuellement, les contextes sont en perpétuelle transformation et demandent aux acteurs des adaptations permanentes dans l'ampleur est toujours grandissante. C'est pourquoi il est difficile de prétendre à une exploitation complète de toutes les pistes théoriques et empiriques à travers lesquelles la compétence est analysée. L'approche de Vergnaud, qui parle d'un opérateur le moins démuni face à une situation de travail nouvelle ou inattendue, nous libère du devoir d'être exhaustif dans nos tentatives de la définir.

La compétence est indissociable de la situation de travail dans laquelle elle se manifeste et son concept évolue non seulement avec les transformations des situations de travail, mais aussi avec la nature des prescriptions qui les accompagnent. Pastré (2011) rappelle que certains ergonomes parlent actuellement d'une crise de prescription, car les opérateurs reçoivent de moins en moins d'indications concernant les processus de production (sauf les modes de production où l'organisation taylorienne persiste pour de multiples raisons), le prescripteur se

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

focalisant sur les résultats à atteindre. La même crise de prescription est observée à des niveaux de responsabilité managériale. En effet, les organismes de tutelle ou les financeurs limitent de plus en plus souvent leurs interventions à une prescription générale exprimée en termes d'objectifs et de moyens disponibles, tandis que les manageurs doivent être capables d'activer leurs capacités d'action pour trouver des modes opératoires adéquats. Ainsi, les prescripteurs se dégagent progressivement de la conception des modes opératoires, ce qui oblige les acteurs à combiner leurs capacités pour agir en sujet de plus en plus compétent, en activant leurs capacités à combiner les ressources et les énergies aussi bien externes qu'internes. Maggi (2003) et Valot (2006) ont essayé de conceptualiser cette évolution en proposant une distinction entre les situations tayloriennes (où la prescription porte à la fois sur le but de l'action et les modalités de sa réalisation) et les situations discrétionnaires (où la prescription porte essentiellement sur le but assigné et l'opérateur dispose d'une autonomie pour choisir les modes (méthodes et outils) opératoires adéquats.

Étant situées au sein des contextes complexes en transformation constante, les entreprises voient autrement le travail plus ancien à chaque mutation et, par conséquent, modifient leurs exigences en termes de capacités transformables en compétences. Pastré (2011, p. 72) précise que c'est « *la transformation du travail qui a entraîné une évolution de notre conception des compétences qui passe des compétences d'exécution* (simple) *aux compétences d'adaptation* (pour une exécution complexe) ». Il s'agit pour nous d'un processus très progressif dont l'intérêt et la vitesse dépendent de nombreux facteurs, propres à chaque milieu professionnel. Dans les systèmes - tels que le réseau coordonné par le CCCA-BTP par exemple - les acteurs sont de plus en plus souvent invités à agir en connaissance de cause au lieu de chercher l'absence d'un doute (Mayen et Savoyant, 1999). Être capable de connaître la cause pour agir avec performance (efficacité et efficience réunies) semble être la première condition permettant à l'individu de s'adapter au contexte et, par la suite, de répondre à une prescription en acteur capable d'activer ses compétences. Mais, comme l'indique Pastré (op. cité, p. 73), « *il n'existe pas une voie unique pour y parvenir, parce qu'il existe un ensemble indéfini et non*

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

dénombrable d'états de déséquilibre à traiter en voulant agir en opérateur compétent ». Ce constat renforce notre idée que la recherche d'une définition univoque et surtout exhaustive da la compétence est non seulement impossible, mais en toute probabilité vaine, car il s'agit d'une notion qui s'inspire d'un nombre pratiquement infini des situations à travers lesquelles la compétence peut se manifester. Hatchuel et Weill (1992) prennent acte de cette polysémie et attirent l'attention sur le fait que non seulement contextes et les situations en elles-mêmes sont extrêmement variés, mais également le sont les attentes des prescripteurs vis-à-vis des opérateurs qui doivent y agir.

En effet, en fonction de la nature des systèmes, de leur objectif économique et social, ainsi que des mécanismes de prise de décisions qui y sont pratiqués, les prescripteurs peuvent demander différents catégories de compétences. Les auteurs précités en indiquent trois, en relation avec la nature des objectifs à atteindre et des modes opératoires souhaités :

- compétences d'exécution (où être compétent signifie savoir exécuter le « bon » mode opératoire, déterminé par le centre de décision) – cette exigence peut être appliquée quand non seulement l'objectif est facilement définissable, mais également les moyens d'y parvenir ; elle correspond à une attitude professionnelle d'exécutant,

- compétences axées sur le choix des moyens (est plus compétent celui qui est en capacité de choisir les moyens les plus adaptés pour atteindre l'objectif) – cette exigence peut s'appliquer quand le but de l'action est défini, mais il n'existe pas une voie unique pour l'atteindre et l'acteur doit faire les choix qu'il considère les plus appropriés ; elle correspond à une attitude professionnelle de gestionnaire des moyens au service des objectifs fixés,

- compétences axées aussi bien sur l'objectif à atteindre que sur le choix de moyens (est plus compétent celui qui est le meilleur stratège, à savoir celui qui sait combiner non seulement les moyens, mais également les objectifs à atteindre pour être pertinent dans son action) – ces compétences, que les deux auteurs qualifient de « (pleinement) combinatoires » caractérisent le haut niveau de prise de décision ; elle correspond à une attitude professionnelle de manageur qui doit être responsable et doté d'une autonomie d'action relativement importante.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

La catégorisation proposée par Hatchuel et Weill - reprise ensuite par Pastré - a son utilité vu son caractère modélisant qui permet de mieux comprendre l'évolution conceptuelle de la notion de compétence jusqu'à sa dimension combinatoire, exigée de plus en plus à chaque niveau hiérarchique et à chaque niveau de complexité du travail à concevoir et à exécuter. Mais les catégories proposées ne sont pas étanches, comme l'indiquent nos observations faites dans le contexte propre au réseau des CFA-BTP et valables aussi dans le cadre d'autres systèmes.

La notion de compétence, rappelons-le en suivant Fernagu Oudet (2006, p. 25), exprime « *l'idée d'une responsabilité partagée entre l'individu et le milieu de travail* ». Ainsi, l'individu ne peut pas être compétent seul, car il a besoin d'un environnement de travail qui lui permettrait de manifester ses capacités en les confrontant aux moyens mis à sa disposition par un collectif de travail, une organisation ou encore par un système plus global. Le monde de production est pour les acteurs compétents non seulement une contrainte, mais également une ressource, leur permettant de réaliser leurs objectifs individuels, tout en contribuant aux objectifs collectifs. Les modalités d'organisation du travail et d'attribution des ressources nécessaires à la réalisation des objectifs assignées, conjuguées à la motivation des acteurs, influencent la façon dont la production et l'usage de l'expérience conduisent au développement des compétences professionnelles. Ainsi, cette dimension « travail » est devenue incontournable dans l'élaboration des dispositifs d'éducation et de formation professionnelle et professionnalisante, s'ils doivent contribuer aussi à l'émergence et au raffermissement de la capacité à combiner les compétences au service de nouvelles situations de travail qui exigent de nouveaux comportements professionnels pouvant être qualifiés de « performants » dans des contextes de management.

La performance : une mesure de la compétence

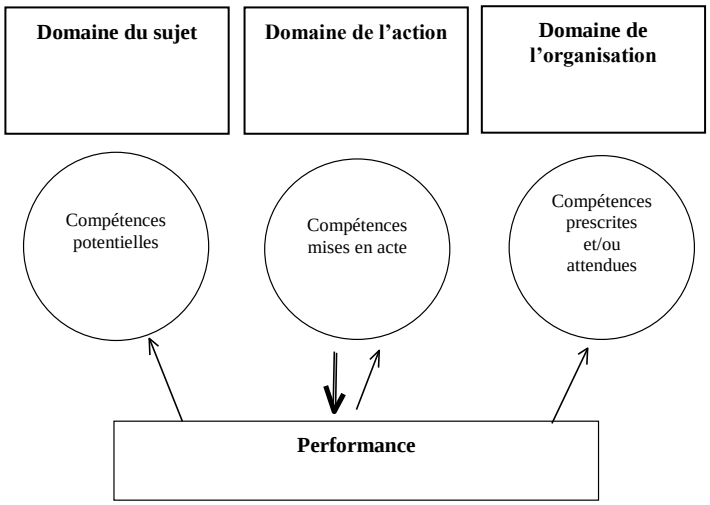
Certains auteurs, dont Clénet (2005) ont pris des distances avec la compétence en tant que concept, en toute probabilité à cause de son caractère trop souvent ambigu, cette ambiguïté croissant avec le niveau de responsabilités. Ce chercheur préfère parler de la production des compétences nécessaires dans l'action professionnelle où il est question de responsabilité partagée entre les individus et les organisations qui en tirent également bénéfice dans la mesure où la construction des capacités transformables en compétences relève de « *l'engagement singulier de l'acteur dans des projets-espaces-temporalités* » (Clénet, 2005, p.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

4). L'évaluation d'un tel engagement peut se faire à travers l'analyse des productions dont les acteurs concernés ont été chargés. La nature et la forme de ses productions, ainsi que l'ampleur des constructions identitaires qui en résultent, sont des processus complexes, institutionnalisés ou non, initiés aussi bien par les individus que par les organisations et dans lesquels peuvent également intervenir des formations formelles ou non formelles, en appui des apprentissages que nous désigneront ici comme spontanés, qu'ils soient auto-référencés ou prescrits.

Toutefois, quel qu'elle soit l'origine de mise en mouvement, la compétence, comme le souligne Clénet (2005, p. 6) sera toujours auto-référencée et autoproduite, indépendamment des conditions de cette production. En effet, les institutions et organisations peuvent la prescrire et la diriger, mais leur intention sera soumise à l'acceptation de l'individu qui décide du caractère définitif du processus de développement des capacités qui le conduisent à la transformation de ses compétences, à savoir de ses capacités mises en action dans des situations professionnelles dont la complexité varie. Pour mieux cerner et évaluer la compétence, Clénet (2005, p. 7 et suiv.) propose un modèle mettant en interactions le sujet-acteur, les actions-pratiques et les organisations-injonctions. Nous l'adoptons comme un point de départ de notre propre réflexion.



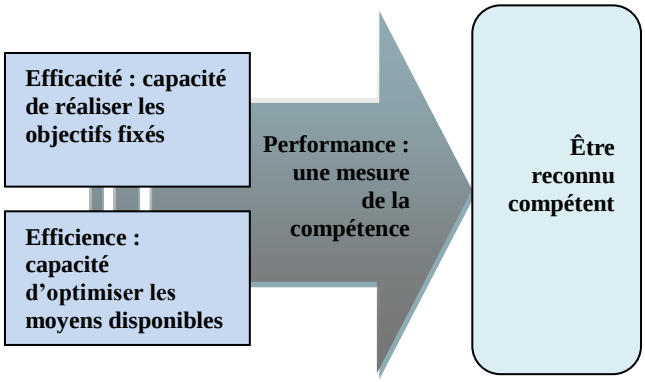
Clénet questionne les liens qui existent entre les différents types de compétences - énoncées ci-dessus – et la performance. Ce chercheur constate avec force que « la compétence n'est pas un objet qu'on peut saisir (contrôler, programmer, référencer) uniquement de l'extérieur aux sujets et aussi facilement ». Nous irons jusqu'à affirmer que la compétence n'a pas d'existence autonome et ne peut pas être analysée, contrairement à la capacité, par exemple, sans référence à un sujet. Nous pensons, à partir de nos observations, qu'elle ne peut pas être programmée, mais seulement constatée à travers les réalisations de ce même sujet. Le mot « réalisations » nous paraît fondamental dans le discours sur la compétence, à en constituer la référence. En effet, les réalisations et les compétences-capacités mise en action sans lesquelles

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

elles sont impossibles, appartiennent d'abord au sujet. Pour les activer, l'individu a besoin des capacités que Clénet designe comme compétences potentielles subjectives. Il s'agit pour nous du cœur de la compétence en tant que capacité mise en acte-action, donc située obligatoirement dans un contexte. Clénet distingue aussi la compétence prescrite, donc attendue et venant plutôt de l'extérieur. Cette compétence prescrite correspondrait à une capacité potentielle de mise en acte et serait indissociable du contexte dans lequel l'individu est censé conduire les actions. Ce qui donne du sens à cette prescription relève de la mission économique et sociale du prescripteur (institution ou organisation), en interaction avec les conditions organisationnelles rélévant des conditions de travail, des rapports aux pouvoirs ou encore des jeux d'acteurs à différents niveaux.

Les différentes composantes de la compétence se rencontrent, selon Clénet (2005), au cours des dynamiques interactives et enchevêtrées qui conduisent à des performances : produit observable (et évaluable) de la compétence en actes. Ainsi, les compétences et les performances sont étroitement liées, car les deux se manifestent à travers les réalisations du sujet-acteur et ne peuvent pas être ni mesurées ni évaluées sans l'existence réelle de ces réalisations. D'après nous, ce qui les distingue, c'est le rapport avec la mesurabilité : la compétence est pour nous une notion plus qualitative, exprimant non seulement le palpable, mais aussi l'intrinsèque de l'acteur, voire son instinctif, tandis que la performance doit pouvoir se mesurer d'une façon plus objective, en utilisant les critères d'efficacité et d'efficience, par exemple. En effet, ces deux critères nous paraissent particulièrement bien adaptés pour évaluer la performance, car ils conjuguent l'atteinte des objectifs et la disponibilité des moyens.



Les compétences caractérisent le sujet qui accepte de s'engager dans des situations de travail à travers lesquelles elles se manifestent et se développent. La prescription et les conditions de réalisation peuvent être légitimes, mais la légitimation ne conduit pas obligatoirement à la performance en termes d'effets observables et mesurables. Au départ, il nous paraît indispensable que les acteurs comprennent, conscientisent et adoptent aussi bien la prescription que les conditions de réalisation. Seulement après, la compétence peut devenir

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

une manifestation d'une énergie humaine qui échappe à un contrôle rationnel des institutions, des organisations et parfois des acteurs eux-mêmes. Cette compétence-énergie humaine n'est pas figée : son renouvellement appelle un processus de transformation basé sur l'entrecroisement entre ce qui est certifié, attendu et réellement mis en mouvement par le sujet-acteur au cours des actions situées dans des contextes de travail. M. Sorel par exemple est d'avis que l'identification de la compétence-énergie se fait en relation causale : elle est supposée d'abord et constatée ensuite, au vu des résultats de l'action. Dans cette approche, la compétence peut bien être mesurée à travers la performance du sujet, celle-ci étant exprimée en tant que combinaison entre son efficacité (atteinte des objectifs prescrits) et son efficience (usage optimal des moyens assignés), comme nous venons de le voir. L'identification des compétences est donc un processus subjectif et lié à « *un processus de reconnaissance assimilable à un jugement de valeur prononcé en référence à des normes professionnelles définies par la société, l'institution ou l'organisation, en respectant des cadres prescriptifs* » (op. cité, p.187).

Difficile passage de la gestion des salariés par les qualifications à la gestion par les compétences

Dans les années 1990, nous assistons à l'avènement de nouveaux accords de partenaires sociaux où est promue la gestion des ressources humaines basée non seulement la qualification, mais aussi sur la compétence. L'enjeu visé est le passage d'un mode de positionnement des salariés bâti sur le système de commun qualifications, donc basé sur la mise en équivalence de quatre attributs facilement mesurables : le diplôme, l'ancienneté, le salaire et le poste de travail, à un positionnement plus individuel reposant sur les capacités propres de l'acteur qui lui permettent d'agir en travailleur compétent. L'intention des acteurs institutionnels et politiques à cet égard, reprise ensuite par certaines directions des ressources humaines a été la création d'une relation plus individualisée entre le salarié et sa hiérarchie, plus complexe où non seulement les aspects visibles et mesurables de la qualification pris en compte, mais aussi les singularités de l'environnement, les contextes et les situations spécifiques dans lesquels les acteurs sont appelés à exercer leurs fonctions et leurs activités. La conscience des entreprises que la responsabilité de la compétence est partagée et ne dépend pas du seul salarié gagne ainsi du terrain depuis les années 1990.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

En effet, dans le discours des entreprises ainsi que dans les préconisations des partenaires sociaux nous entendons de plus en plus souvent parler de la nécessité de s'éloigner de la notion de qualification - considérée trop attachée au poste de travail - et de la nécessité de s'intéresser davantage à la compétence, car elle désigne davantage ce qui est propre à l'acteur. Mais le passage à l'acte est difficile. Le Bianic (2001) signale deux ruptures qui interviendraient à cette occasion.

- Première rupture : le passage d'une adaptation du travailleur adossée à un compromis social, à une adaptation individuelle reposant sur l'expertise de l'évaluateur.
  Dans l'approche de gestion des ressources humaines par la compétence, le degré d'adaptation du sujet à sa situation de travail ne peut plus être apprécié que sur les quatre attributs « normatifs » qui caractérisent l'approche par la qualification, à savoir le diplôme, l'ancienneté, le salaire et le poste de travail. L'enjeu du passage de la qualification à la compétence sous-tend la nécessité d'un autre compromis social, concernant non seulement les critères normés d'appréciation individuelle des sujets, mais aussi le statut et l'expertise de l'évaluateur qui doit être capable de traduire le subjectif en objectif, tout en sachant éviter l'évaluation-dénonciation. Au-delà de la nécessité de construire un nouveau cadre conventionnel, donnant une nouvelle légitimité procédurale aux mécanismes de positionnement du salarié par rapport à son activité professionnelle, il s'agit aussi de construire une nouvelle relation - plus individualisée - entre le salarié et l'encadrement.

- Seconde rupture : à l'adaptation de l'homme au travail s'ajoute l'adaptation du travail à l'homme (une philosophie personnaliste au service de l'entreprise).
  L'entreprise, en tant qu'organisation productive (ce qui est sa première vocation), est en même temps reconnue en tant que terrain de construction professionnelle du salarié qui doit non seulement produire, mais également se développer et être reconnu. L'acteur principal de cette évolution est l'individu, en tant que « sujet libre et créateur » op. cité, p. 4).

Le management moderne, dont parle Clot (1995), correspond au souci organisationnel d'augmenter la performance collective, impossible sans le développement du potentiel individuel des sujets. Du point de vue de l'entreprise, l'approche par la compétence

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

correspond à une forme de management et d'organisation du travail relativement récente et complexe, notamment au regard du travail aussi bien prescrit que réel. À écouter les décideurs qui déclarent pratiquer l'approche « compétence » dans la gestion des ressources humaines, l'emploi serait compris davantage comme un référentiel des capacités à mobiliser, centrées sur la personne (son éducabilité, sa fiabilité, ses qualités) tandis que l'approche « qualification » serait principalement en relation avec une description du poste (activités et tâches pour la production, le débit et le volume de travail). En poursuivant l'argumentation de ceux qui essayent d'appliquer la logique « compétence », celle-ci représente une valeur ajoutée par rapport à la logique « qualification », dans la mesure où elle devrait permettre aux salariés de s'accomplir plus pleinement dans leur travail et de réaliser leur « vocation » professionnelle tout en étant valorisés en fonction de leurs performances et initiatives réellement constatées. Il ne s'agirait plus de considérer les salariés comme des objets au service de la production, mais comme des êtres conscients et capables de construire leur propre avenir professionnel grâce au contact avec les situations de travail.

Néanmoins, plus de trente ans après l'apparition des courants favorisants la gestion des salariés - en tant que ressources humaines - par les compétences, nous constatons toujours des difficultés de mise en œuvre, surtout dans des structures et réseaux ayant de longues traditions d'accords des partenaires sociaux basés sur les qualifications-classifications bien normées où il n'y a pas de critères permettant d'évaluer avec suffisamment d'objectivité et de transparence les capacités individuelles et spécifiques. Les organisations qui ont essayé de faire de l'évaluation et de la reconnaissance de la compétence un instrument de gestion des ressources humaines espèrent y trouver un chemin vers de nouvelles réserves de compétitivité et d'innovation pour elles-mêmes, mais la structure des cadres réglementaires favorise principalement la qualification, à quoi s'ajoute une difficile gestion de la subjectivité qui caractérise la logique compétence. En effet, les principales difficultés dans la mise en œuvre de cette logique viennent, d'après nos observations, de la relative difficulté à évaluer la compétence, à légitimer cette évaluation et à faire reconnaître d'une façon durable la compétence constatée, ainsi qu'à objectiver et en quelque sorte « institutionnaliser » le côté subjectif de la démarche. Par ailleurs, il est difficile de déterminer ce qui relève de l'individu et de l'organisation dans le management stratégique des capacités transformables en compétences, sans compter avec le contexte dont au moins une partie peut échapper aussi bien à l'individu qu'à l'organisation.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

La question d'évaluation de la compétence

Mesurer la capacité de l'acteur à agir en être compétent est une tâche complexe qui ne peut pas, à notre avis, se résumer à évaluer, même d'une façon aussi objective que possible, sa performance, au risque de rester incomplet surtout pour ce qui concerne l'autonomie et la responsabilité de l'acteur dans les actions qu'il conduit. Les résultats d'un colloque francophone ADMEE (association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation) sur l'évaluation de la compétence, tenu à Luxembourg en janvier 2012, démontrent que lorsque « l'on évalue des compétences, on reste bien souvent en surface de celles-ci, surtout parce que les évaluations sont basées principalement sur les performances réalisées » (cf. actes du colloque). Elles sont donc principalement tournées vers l'évaluation du passé, en laissant bien souvent de coté le potentiel encore inexploité de l'acteur, cette énergie-compétence toujours à activer que nous avons déjà évoquée. Les participants ont attiré l'attention sur une prise en compte à leurs yeux insuffisante de la capacité individuelle à mobiliser les savoirs et les connaissances et à les recombiner, en se servant des aptitudes intrinsèques et en s'appuyant sur les contextes complexes desquels émergent les différentes situations professionnelles. Par ailleurs, comme l'indique Fernagu Oudet (2006, p. 41), il existe souvent une confusion entre deux processus différents : évaluation des capacités et celle des compétences. En effet, comme l'indique ce chercheur, certains processus dits d'évaluation des compétences sont, en réalité, des processus d'évaluation des capacités, car ils se déroulent en dehors de la situation de travail.

La compétence ne peut pas être constatée et évaluée en dehors du travail et des réalisations qui lui donnent du sens. Par ailleurs, nous pensons que l'évaluation de la compétence - plus particulièrement celle qui est complexe et combinatoire, comme c'est le cas de la compétence managériale, comme nous avons pu constater au cours de notre recherche, doit être basée uniquement sur ces réalisations et doit écarter l'évaluation du potentiel, donc d'une compétence seulement supposée pour éviter le risque d'une confusion sur l'objet de l'évaluation. Dans le cadre de notre recherche, nous adoptons l'approche qui consiste à bien distinguer les deux concepts : celui de la compétence (constatée et située) et de la capacité (potentiel réel et abstrait). Par conséquent, nous différencions bien l'évaluation de la compétence (capacité réellement constatée en situation de travail) de celle de la capacité (compétences potentielle, donc seulement supposée), les deux ayant pour nous deux sens et objectifs différents.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Vergnaud (2006) constate que c'est dans les situations-problèmes que se manifeste la compétence critique des opérateurs, celle qui fait la différence et qui consiste à savoir maîtriser les situations inattendues et sortantes de l'ordinaire. Mais c'est également celle-là qui est, à notre avis, la plus difficile à évaluer : aussi bien en soi-même que par rapport à celles des autres. C'est n'est pas uniquement le résultat qui est complexe à évaluer, surtout dans le cas des manageurs, mais aussi la façon dont les ressources sont mobilisées et recombinées, faisant appel à la partie « intérieure » du sujet, axée sur ses mécanismes mentaux et ses processus cognitifs. Les participants au colloque de Luxembourg constatent également que non seulement la situation professionnelle dans laquelle la compétence est constatée est à prendre en compte, mais aussi celle dans laquelle est réalisée l'évaluation est de la plus grande importance. Rarement une compétence est évaluée en même temps qu'elle est constatée et, par conséquent, elle peut être repérée dans une situation d'évaluation (postérieure) donnée et pas dans une autre, ceci dépendant des priorités et des points d'intérêt, ainsi que des capacités d'observation de l'évaluateur. Par ailleurs, pour évaluer la compétence, il faut aussi comparer les situations professionnelles dans laquelle elle se manifeste, ce qui relève d'une autre difficulté et complexifie le processus.

Vu tous ces aspects, Loaer (2008) considère qu'évaluer une compétence relève davantage du management que de l'évaluation à proprement parler. S'agissant d'une action complexe, nous pensons, en nous inspirant de l'idée de ce chercheur, que l'évaluation de la compétence retrouve son sens dans un contexte de gestion de la ressource humaine, avec les deux volets à prendre en compte :

- les réalisations auxquelles sur lesquelles l'individu a débouché, tout en mobilisant ses propres capacités, ainsi que celles de ses équipes (s'il en manage) vu le contexte et la situation professionnelle,

- la façon dont les situations professionnelles vécues et les actions entreprises ont été saisies par l'individu pour qu'il continue à construire son soi professionnel.

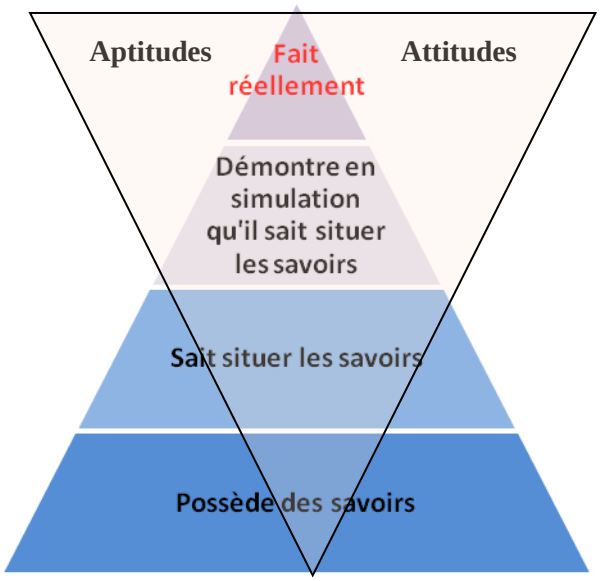
En effet, nous considérons – en nous basant sur les analyses théoriques et sur les observations pratiques de notre environnement professionnel - que la compétence du sujet se mesure non seulement par la façon dont il produit pour les autres, mais également par la manière dont il

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

construit sa propre identité professionnelle, ce deuxième volet étant encore plus subjectif que le premier, son appréciation est d'autant plus difficile et dépend, en grande partie, des critères délicats à nommer et à normaliser.

Comme le démontre la pyramide proposée par Miller (1990), l'évaluation de la compétence professionnelle est une évaluation de ce qui est réellement fait, en tant que résultante des savoirs à la base, transformables en savoir-faire (ou savoirs situés) et démontrables en simulation (lors de l'apprentissage, par exemple), avant de passer à des situations réelles. L'intérêt de la pyramide de Miller nous semble demeurer dans le fait qu'elle démontre un processus de passage des savoirs vers les compétences, en passant également par les capacités qui englobent les aussi les aptitudes et les attitudes. En effet, la pyramide de Miller, permet, selon nous, de mieux comprendre la difficulté à évaluer la compétence, surtout quand nous y ajoutons une autre pyramide - renversée - démontrant l'influence - souvent décisive - des aptitudes (en général) et des attitudes (dans une situation ou action donnée) sur cette compétence - capacité mobilisée, plus particulièrement quand le sujet doit faire réellement même s'il ne sait pas faire.



Dans un tel contexte, l'évaluation de la compétence du sujet est une tâche particulièrement complexe, car elle fait appel à des critères qui dépassent le cadre d'une simple objectivité palpable et mesurable. Le Boterf (2010) se penche sur cette question et attire en même temps l'attention sur le fait qu'il existe bien souvent un amalgame entre les différents objectifs de l'évaluation, à commencer par une confusion assez fréquente autour du terme lui-même d'évaluation des compétences. Dans certains cas, il s'agit d'évaluer les capacités, tandis que dans d'autres ce sont les réalisations qui sont évaluées. Cet auteur souligne également la nécessité de bien « *évaluer des façons d'agir plutôt que celui qui agit* » (Le Boterf, 2010, p. 157), mais il mentionne par la même occasion qu'il est particulièrement difficile d'évaluer cette façon d'agir - ou encore ce savoir-être professionnel - sans porter un jugement sur la personnalité de l'acteur. Par ailleurs, dans le débat sur le sens de la compétence, il est

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

impossible de faire abstraction des enjeux économiques et sociaux, aussi bien institutionnels qu'organisationnels, situés dans des cadres individuels et collectifs. En fonction des objectifs recherchés, la façon d'évaluer la compétence ne sera pas la même. Ainsi, les procédures d'évaluation seront différentes, selon Le Boterf, si l'évaluateur cherche à vérifier davantage le savoir exécuter que le savoir agir. Dans le premier cas, l'évaluation se rapprochera d'un contrôle d'exécution, tandis que dans le deuxième cas, beaucoup plus fréquent dans des contextes managériaux, l'évaluateur cherchera à attribuer « une valeur, une pertinence et un sens » à une pratique professionnelle conçue et mise en œuvre par l'acteur responsable. En effet, l'évaluation de la compétence managériale, ne peut pas se résumer, comme le constate Le Boterf, à contrôler un écart (positif ou négatif) par rapport à une norme, car il n'y a pas de comportement managérial standard. Ainsi, une évaluation de la compétence dans un tel contexte complexe devient hautement exigeante et difficile. Elle demande, de la part de l'évaluateur, une attitude particulièrement professionnelle et ouverte à de nombreuses découvertes et leurs interprétations, tout en gardant son objectivité (encore une autre notion complexe et difficile à normaliser). Le Boterf conseille la collégialité des démarches d'évaluation, permettant de croiser plusieurs regards et plusieurs façons d'analyser le même phénomène, où l'attribution d'une « valeur » relèvera d'un consensus et non du point de vue d'un seul acteur (ou d'un groupe d'acteurs ayant un profil homogène).

D'après Vergnaud, ce ne sont pas les actions en elles-mêmes qui sont invariantes, mais la nécessité de les organiser, afin de ne pas les subir et perdre ainsi sa substance qui conduit à l'apprentissage. En analysant les travaux de Pastré et de Vergnaud, nous déduisons que la force apprenante des situations de travail est en relation avec le degré et la finesse de leur organisation. Cette organisation ne devrait pas être ni trop vague (car elle comporte un risque de dilution), ni trop rigide (car elle déresponsabilise les sujets qui sont moins acteurs). Un schème désignerait ainsi, d'après les deux auteurs précités, une organisation de l'action qui articule la prise d'information sur la situation donnée et l'ajustement nécessaire que le sujet-acteur entreprend. Mais cet ajustement doit partir d'un socle qui constitue une référence pour un sujet-acteur, même si celle-ci doit évoluer en fonction des transformations des situations.

Les travaux de Vergnaud conduisent également à la réflexion sur la signification du terme organisation de l'action qui peut designer aussi bien une organisation d'origine externe à l'acteur qu'une organisation pensée et mise en place par celui-ci dans la limite de ses attributions. Ce chercheur est d'avis que les organisations personnelles seront d'autant plus

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

fortes que les organisations externes seront plus pertinentes par rapport aux objectifs de production à réaliser. C'est pourquoi il propose le concept d'invariants opératoires dont l'origine ne serait pas à chercher dans l'organisation générale de l'activité humaine, mais dans les dimensions spécifiques des situations. Ce qui nous paraît convaincant dans ce concept, c'est sa composante transmissive d'une situation professionnelle à une autre, aussi bien pour ce qui concerne l'organisation de l'action que les buts à atteindre. Cette idée de transmission et en même temps rétrospection possède deux faces, relevées par Pastré (2011) :

- face tournée vers la situation telle qu'elle se présente d'une façon objective et réelle (donnée à prendre en compte avec ses éléments « anciens » et « nouveaux », les premiers représentant la continuité et étant porteurs de transmissibilité, les seconds associés au changement),

- face tournée vers le sujet, à savoir vers sa subjectivité dans la transmission de ses comportements productifs d'une situation professionnelle à une autre, où l'invariant opératoire dans ses actions n'est pas une donnée objective et catégorisable, mais pourtant c'est celle-ci qui le guiderait dans l'action.

Comme le constate Pastré (2011) dans sa réflexion sur la théorie d'invariants opératoires de Verngnaud (2006), il s'agit bien des deux faces indissociables d'une même réalité. Par conséquent, l'action sera organisée à la fois en fonction des données objectives et des critères subjectifs selon lesquels le sujet analyse la réalité. C'est pour organiser cette analyse et pour concevoir les actions à entreprendre que le sujet a besoin – selon nous - d'invariants opératoires, socles et repères transmissibles. Nous considérons aussi que les invariants opératoires - que facilitent les « opérations » - permettent aux individus de s'engager dans les changements issus non seulement des ruptures, mais également de la continuité, d'ancrer les actions dans les organisations existantes et en même temps en évolution et d'éviter des ruptures ayant des conséquences avant tout négatives, susceptibles de conduire à des déprofessionnalisations aussi bien individuelles que collectives.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Le concept d'invariant opératoire, surtout s'il est rapproché du celui d'image opérative proposé par Ochanine[29] (1981), facilite – à notre avis – l'émergence d'un compromis chez le sujet-acteur entre sa perception des données extérieures et l'attitude qu'il lui paraît réaliste d'adopter pour l'action qu'il construit et met en œuvre en tenant compte des nouvelles circonstances professionnelles. L'invariant opératoire n'est pas, à notre avis, un compromis entre l'objectif et le subjectif, mais une recherche d'une certaine rationalité dans l'organisation d'une action, en passant d'une situation professionnelle à une autre. L'invariant opératoire n'est pas – selon nous – une donnée totalement objective, mais il dépendrait des perceptions et interprétations des sujets-acteurs. C'est pourquoi nous considérons que cette notion bouleverse l'opposition entre l'objectif et le subjectif dans le sens commun de ces deux termes. Par conséquent, la pertinence des organisations mises en place pour des actions professionnelles productives et apprenantes, aussi bien par l'extérieur que par le sujet-acteur, résulterait – selon nous – d'une combinaison d'une multitude des attitudes construites autour des invariants opératoires dans lesdites actions.

L'écart entre les tâches prescrites et les actions réelles dû à des circonstances

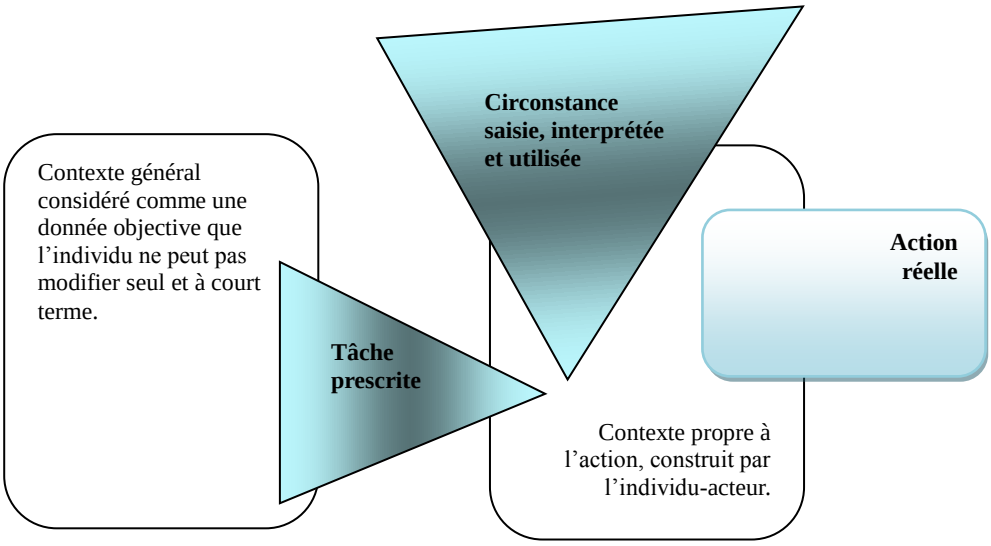
Wittorski (2008), en analysant les situations de travail du point de vue de leur apport au développement des capacités professionnelles, part du constat que les acteurs appartenant d'un même groupe professionnel ne réalisent pas la même activité, car elle sera organisée d'une façon différente selon le contexte dans lequel ces acteurs sont situés. Représentante de l'approche interactionniste, Suchman (1987) est en toute probabilité la première à introduire le terme d'action située - repris ensuite aussi bien par Quéré (1997) que par Béguin et Clot (2004) - pour expliquer que tout cours d'action dépend de façon essentielle de ses circonstances matérielles et sociales. Suchman suggère plutôt que d'essayer d'abstraire l'action de ses circonstances et de la représenter comme un plan rationnel, mieux vaut étudier comment les gens les utilisent pour effectuer une action intelligente. Suchman s'intéresse aussi à l'écart entre la tâche prescrite et l'action réelle et explique que celui-ci ne dépend pas que des capacités de l'individu, mais également des circonstances environnementales comprises en tant qu'opportunité issue d'un contexte et sur laquelle le sujet décide de

[29] Selon Ochanine, l'image opérative, à la différence de l'image cognitive, ne décrit pas un objet simplement par ses propriétés et ses relations, mais elle sélectionne, en fonction du but de l'action, des propriétés et des relations que le sujet juge pertinentes pour son action. C'est donc le sujet qui est placé au centre de l'action. *(Source : Pastré, 2011, p. 168)*

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

s'appuyer pour réaliser ses objectifs en mettant en place des actions appropriées. Cet auteur constate que l'agent aura beau tout planifié et envisagé les alternatives entre lesquelles choisir à chaque étape, l'accomplissement de l'action ne pourra être la simple exécution d'un plan. Il faudra s'ajuster aux circonstances, traiter les contingences, agir au bon moment en saisissant les occasions favorables, bref, incorporer l'imprévu. Ainsi, du point de vue phénoménologique, l'action réelle ne relève pas que du champ rationnel, mais demeure ancrée dans des circonstances subjectives, inhérentes à la perception que l'individu a de l'environnement. Ainsi, les travaux de Suchman sensibilisent non seulement à la nécessité de contextualiser les actions, mais aussi à les circonstancier, à savoir les situer dans le temps et dans l'espace, ce qui nous renvoie sur les travaux de Roquet (2010) sur les temporalités.



D'après Béguin et Clot (2004, p. 38), pour concevoir et mettre en œuvre l'action, le sujet mobilise ses capacités langagières qui créent des interactions entre les indices et les réalisations. Les actions situées - en tant que sources de professionnalisation par l'émergence et le raffermissement des compétences - diffèrent des actions expérimentales, mises en œuvre dans un environnement quelque peu épuré qui caractérise, par exemple, les dispositifs de formation. C'est l'approche écologique qui met en lumière, toujours selon Suchman suivie par Béguin et Clot, des doutes sur la validité des situations purement expérimentales dans des processus d'acquisition des compétences, car celles-ci ne permettraient pas de prendre suffisamment en compte la complexité de l'environnement qui oriente la forme définitive de l'action.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Par ailleurs, l'activité prescrite et l'activité réelle ne seront pas les mêmes, car cette dernière, comme le relève Astier (2012), est un processus d'actions qui ne peut pas être totalement maîtrisé par celui qui l'ordonne. En effet, celui-ci résulte avant tout d'une mobilisation subjective et bien souvent individuelle de l'acteur pour faire face à un but poursuivi dans des conditions déterminées. L'activité réelle est soumise, par ailleurs, à diverses appréciations dont beaucoup sont basées aussi sur des critères subjectifs, ce qui ajoute une dimension complexe supplémentaire à l'analyse des écarts qui existent non seulement entre les différentes prescriptions auxquelles les acteurs doivent faire face, mais également entre celles-ci et les réalisations dont l'appréciation par les individus eux-mêmes et par les prescripteurs reste subjective et complexe. Astier souligne dans ses travaux que toute action, en tant que composante des activités, est une rencontre d'un sujet et d'un contexte, ce qui fait que le sujet ne fait jamais deux fois le même travail d'une façon totalement identique. C'est cette différence des situations professionnelles qui se succèdent sans être identiques qui fournissent aux sujets des occasions non seulement de produire en manifestant sa compétence professionnelle, mais également en développant ses capacités dans le cadre d'une simultanéité des processus de production des résultats pour les autres et pour soi-même, en termes de raffermissement identitaire à travers le développement professionnel (avec les deux sens déjà évoqués). En effet, à travers une activité déclinée en actions, le sujet-acteur n'agit pas que sur l'extérieur, mais également sur lui-même à travers les rapports qu'il entretient avec son environnement.

Expertises issues des situations professionnelles

Le sujet utilise donc l'environnement comme un élément activant l'émergence des capacités transformables en compétences et devient expert. Suchman (1987) considère qu'être expert c'est surtout être capable d'utiliser les ressources de l'environnement au même titre que ses ressources propres jusqu'à tel point que les deux se confondent. Beach (1993), suivi par Béguin et Clot (2004), affirme qu'il est impossible de devenir expert uniquement en s'appuyant sur des situations d'apprentissage artificielles et ayant lieu dans des contextes épurés. Cette approche - qualifiée d'écologique, à savoir basée sur les relations entre le sujet-acteur et son environnement - met en lumière des doutes sur la validité des situations uniquement expérimentales dans des processus d'acquisition des compétences, car elles ne permettraient pas de prendre suffisamment en compte les ressources issues de l'environnement et des contextes. Nous considérons que les travaux de Suchman sur

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

l'influence de la circonstance sur l'action et ceux de Beach sur le rôle de l'environnement dans la conduite de l'action se rejoignent et permettent de bien distinguer les actions artificielles - qui débouchent sur la production des capacités à mettre en œuvre des plans d'action – et les actions situées dans du réel – les seules qui débouchent sur la manifestation des compétences. Ainsi, dans les actions situées, une partie des processus d'émergence et d'affirmation des compétences est donc prise en charge par l'environnement face auquel l'individu doit savoir se positionner pour l'utiliser dans la réalisation des objectifs visés. Certains auteurs appellent cela l'ancrage de l'action (grounding) - développé plus particulièrement par les représentants de la psychologie écologique tels que Brooks ou Gibson – et qui mène vers des situations d'expertise.

Béguin et Clot (2004) considèrent que dans sa recherche d'expertise l'individu-acteur exploite l'environnement des deux façons successives :

- l'environnement contient pour lui des éléments qui situent, orientent et structurent son action professionnelle, à travers les indices qu'il perçoit et interprète avec habileté,

- une fois l'environnement perçu et interprété, il est ensuite exploité par le sujet d'une façon intelligente, en fonction des objectifs fixés par lui-même ou par un prescripteur externe.

À travers ce processus, l'individu-acteur devient capable d'organiser l'émergence, l'exploitation, la formalisation et peut-être même la mutualisation des capacités professionnelles transformables en compétences et conduisant à l'expertise professionnelle. Ce terme, rencontré plus souvent dans la littérature anglo-saxonne que francophone, renvoie non seulement à l'utilisation des savoirs, des techniques et des habiletés, mais aussi à la manipulation des règles d'action aussi bien formelles qu'informelles, à la capacité d'analyser des indices ou encore à la finesse des perceptions.

Scribner (1986) considère que la vraie expertise est atteinte au moment où le sujet devient - en plus - capable d'utiliser une théorie en la conjuguant avec des indices et ressources disponibles chez lui et dans l'environnement, en procédant, pour résoudre des questions pratiques, à des changements allant dans des directions contraires à ce que propose ladite théorie. Ainsi, l'action - située non seulement dans une situation professionnelle, mais plus

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

largement dans un environnement - représente un potentiel d'émergence, d'exploitation, de formalisation et de mutualisation des capacités transformables en compétences et conduisant à l'expertise. Ce terme d'expertise, probablement plus fréquent dans la littérature anglo-saxonne que francophone, renvoie non seulement à l'utilisation des savoirs, des techniques et des habiletés, mais aussi à la manipulation des règles d'action aussi bien formelles qu'informelles, à la sensibilité aux perceptions ou encore à la capacité d'analyser des indices. Les experts, d'après Brooks (1991), n'ont pratiquement pas besoin de planifier, car ils seraient capables de s'appuyer sur leurs routines pour trouver des solutions et conduire des actions appropriées. La routine, tout comme l'action, est située car elle puise son énergie dans l'exploitation habile de l'environnement et émerge des activités concrètes (Chapman et Agre, 1987). En suivant ce constat, nous osons affirmer que l'expert, plutôt que raisonner sur les représentations du monde, y accède plus directement, par une perception et des actions entreprises intuitivement.

Mais ces intuitions - que nous considérons comme sources et en même temps témoignages d'expertises professionnelles - ne sont pas basées sur rien. Quéré (1997) les rattache non seulement à la cognition, mais aussi à la spécificité de perception et de modélisation de l'action, dans le cadre des rapprochements entre les personnes et les situations de travail au cours des activités simultanées de production et d'apprentissage. En effet, ce chercheur met l'accent sur la situation en tant que source d'expertise non seulement à travers des comportements professionnels rationnels qu'elle engendre, mais également de part la nécessité à réagir sans prévoir. Il met en critique l'idée que l'agent suit des plans quand il agit et que ces plans sont le point d'appui de sa capacité de contrôler son action ou de maîtriser sa situation, en le conduisant vers des choix rationnels. Il considère, en revanche, que l'action n'étant pas réellement prévisible du fait qu'elle dépend de nombreuses circonstances non maîtrisables par les sujets-acteurs et demande des ajustements continus à ces circonstances. Nous considérons que ces ajustements contribuent au renforcement de l'expertise du sujet-acteur à travers les schèmes tels que décrits par Piaget où il est également possible de détecter des invariants opératoires, tels que conceptualisés par Vergnaud.

Quéré (1997) soutient qu'une analyse réflexive, un plan préparé d'avance ou une délibération ne sont pas suffisantes pour produire un cours d'action concret dans son environnement effectif. Selon ce chercheur, il faut procéder à une meilleure prise en compte de la signification des situations professionnelles pour les sujets-acteurs car, conjuguées aux

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

capacités professionnelles de ceux-ci, ce sont elles qui détermineront en définitive l'attitude professionnelle qu'ils adopteront. Par extension, nous considérons que l'attitude adoptée face à une situation professionnelle conditionne également le développement de l'expertise, à travers l'interrogation de l'objectif social de l'action à mettre en œuvre, une mise en discussion de son mode opératoire ou encore à travers le lien que les acteurs font entre l'action et la situation à laquelle elle correspond. Par ailleurs, Quéré suggère aussi de bien tenir compte du caractère temporaire des situations, ancrées dans des contextes et dans un ou plusieurs environnements, du point de vue de leur valeur d'apprentissage. Chacune de ses situations étant interprétées par les individus en fonction de leurs expériences et de leurs convictions - comme nous avons pu nous en rendre compte au cours de notre recherche - nous sommes enclins à constater que l'expertise professionnelle est une résultante des expériences et des convictions mises en discussion par les individus au cours des analyses réflexives.

Barbier (2004) considère que les savoirs d'action – aussi bien ceux qui sont issus de l'action que ceux sur l'action et contrairement aux capacités ou compétences – renvoient obligatoirement à une activité discursive et deviennent, par conséquent, communicables à autrui. De part cette communication à autrui, ils acquièrent une existence sociale distincte de leur énonciateur et peuvent être observés, cumulés et conservés en dehors de lui. Ce chercheur ajoute (op.cité) que les savoirs d'action, contrairement aux savoirs théoriques ou scientifiques, ne sont pas relatifs au fonctionnement du monde, mais à une transformation possible du monde et que ce sont donc des savoirs pour transformer. Pour que l'individu-acteur soit capable de les produire, il conçoit, selon Barbier (2006) une organisation conceptuelle d'ensemble intégrant la question des connaissances, des capacités et des compétences. Dans les contextes de production des savoirs d'action, les « *connaissances* » signifient pour Barbier (1996, éd. 2011, pp. 12-13) des savoirs objectivés ou des énoncés propositionnels sous une forme appropriable par leurs destinataires, tout en gardant leur statut d'extériorité-intériorité-extériorité , les « capacités » étant pour ce chercheur, avant tout une composante identitaire mise en œuvre dans les processus de production-transformation. Elles ont pour Barbier un spectre plus large que les connaissances et apportent aux productions une composante affective. Aussi les « compétences » constituent pour Barbier une forme de composantes identitaires qui caractérisent le sujet-acteur, mais qui sont – cette fois-ci – mobilisés dans les situations de travail. Pour donner corps à l'action en interprétant les circonstances et en bâtissant des plans d'action, le sujet-acteur mobilise – d'après Barbier et Galatanu (2004) - ses capacités langagières qui, mises en œuvre, créent des interactions entre les indices et les

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

réalisations. En suivant le raisonnement de ces deux chercheurs, ce serait donc l'énonciation qui permettrait l'ancrage de l'action dans la situation de production et ce serait également l'énonciation qui définirait le cadre de l'action, en fournissant également des opportunités d'apprendre en organisant sa propre production de savoirs d'action.

Un telle hypothèse rejoindrait la position de Sorel (2005, p. 162) pour qui « *les savoirs de l'action ne se construisent pas a priori, mais émergent en situation selon une alchimie qui réorganise dans une totalité unique et spécifique différentes unités de savoirs que sont les savoirs sur les problèmes posés, les savoirs sur les situations, les savoirs sur l'action ainsi que les savoirs sur soi en train de résoudre des problèmes* ». Mais pour produire la qualité à travers la pratique – comme le constatent aussi bien Quéré (1997) que Sorel (2005) - les seules capacités maîtrisées et mises en œuvre par le sujet-acteur ne suffisent pas : il faut aussi des valeurs et des intentions. La qualité de la pratique en tant que situation apprenante est donc – pour Sorel - une affaire de cohérence entre le système de valeurs du sujet-acteur, son cadre de référence théorique et les principes d'action auxquels il fait recours. C'est également la qualité de cette pratique qui est considérée comme essentielle par Sorel pour que les savoirs d'action puissent être produits. Sorel considère (op. cité) que les savoirs d'action ne sont pas uniquement des savoirs issus d'expérience, mais plutôt une réorganisation des différents savoirs (savoirs théoriques et savoirs d'expérience) aussi bien techniques que sociétales au cours des recherches de solutions concrètes. Ces recherches sont entreprises par les sujets-acteurs qui mobilisent à cette occasion des combinaisons de leurs connaissances en adoptant des aptitudes professionnelles qui leur semblent les plus appropriées aux circonstances. Ce point de vue rejoint celui de Barbier (2009) qui analyse les savoirs d'action en tant que résultat d'une conjugaison entre la théorie (apport conceptuel) et la pratique (lieu de transformations).

D'après Barbier (2011), les savoirs d'action – relatifs à la transformation du réel – donnent lieu dans les nouvelles formes d'organisation, de formation et de recherche conduisant à des énoncés et à des formalisations qui les rapprochent des savoirs théoriques. Ces derniers, souvent assimilés à des savoirs disciplinaires, tendent à s'élargir à de nouveaux champs, de plus en plus transversaux, ce qui les rapproche à leur tour des savoirs d'action. Barbier pose alors la question de la pertinence de la distinction entre les savoirs

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

théoriques et les savoirs d'action. En même temps, ce chercheur attire l'attention sur le risque de s'éparpiller et de se perdre si les savoirs d'action ne sont pas suffisamment formalisés et transmis. Barbier considère que c'est grâce au processus de formalisation que les savoirs d'action acquièrent une existence sociale distincte de leur énonciateur et deviennent non seulement observables, mais surtout cumulables, en prenant différentes formes écrites, orales ou graphiques.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

ANNEXE 1.4.

Attitudes des directeurs de CFA-BTP face à l'émergence du niveau régional dans la gestion du système de formation aux métiers du BTP par apprentissage

Écrit produit en novembre 2012

> Ce document, issu directement de nos études sur le terrain, a été élaboré comme un document de réflexion à communiquer à la direction de la formation du CCCA-BTP en tant que écrit d'aide à l'élaboration d'une stratégie d'action vis-à-vis des directeurs de CFA-BTP dans le processus de régionalisation.

En dépit de nombreuses zones d'ombre, dues probablement à une communication encore à renforcer, les objectifs généraux de la régionalisation sont actuellement assez bien perçus par les directeurs de CFA consultés dans le cadre des entretiens, mais ce sont ses modalités de mise en œuvre qui peuvent encore interroger, même si l'intensité des interrogations est moindre dans les associations plus anciennes, où les secrétaires généraux ont déjà pris des mesures permettant aux directeurs d'être associés aux prises de décisions, pour mieux faire face, dans un contexte régionalisé, aux différents défis actuels de la formation professionnelle aux métiers du BTP, comme une baisse des effectifs, une réduction des moyens financiers ou encore une relativement faible mobilisation des entreprises en faveur de l'apprentissage. Les modèles participatifs, offrant aux directeurs des opportunités de faire connaître leurs compétences professionnelles dans un cadre opérationnel élargi, favorisent une meilleure compréhension de la régionalisation et une plus grande adhésion qui se fait plus naturellement, même si l'évolution des postures prend du temps. Par ailleurs, là où il y a une démarche participative, les directeurs participent davantage aux décisions prises collectivement. Ainsi, les secrétaires généraux ne pourront pas être tenus pour seules responsables d'avoir pris des décisions qui poseraient problème.

La constitution des équipes régionales de gestion opérationnelle apparaît donc comme souhaitée et appréciée par les directeurs de CFA consultés, même s'il s'agit d'un travail qui peut s'avérer de longue halène, en fonction des contextes locaux. Ce processus demande, au préalable, une mise en confiance des directeurs dans le cadre de leur nouvelle association régionale. Cette mise en confiance passe, entre autres, par une claire reconnaissance de leurs compétences professionnelles et une valorisation de leurs pratiques antérieures, dont certaines peuvent être transposables au niveau régional. Grâce à une meilleure connaissance des champs d'expertise de chaque directeur, les associations régionales peuvent concevoir des

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

actions collectives d'une façon plus rationnelle, en décloisonnant les compétences et les expériences des directeurs de CFA. En effet, la création des mécanismes de prise de décisions partagée dont la responsabilité incomberait aux secrétaires généraux est l'un des leviers qui devrait permettre aux nouvelles structures de monter en puissance aussi bien face aux équipes de CFA, en créant progressivement des objectifs et des postures professionnelles communes, qu'à l'égard des partenaires extérieurs (conseil régional, CCCA-BTP, rectorat), en présentant une force régionale qui ne serait pas une simple addition des puissances et particularités locales. En outre, l'une des principales difficultés des directeurs de CFA est de sortir de la gestion des surprises quotidiennes et de trouver du temps pour travailler sur des stratégies de mise en œuvre de projets. Une association régionale sera bien accueillie par les directeurs de CFA si elle leur donne un forum pour une réflexion stratégique qui les repositionnera dans la gestion du quotidien et qui leur permettra de gagner du temps grâce à une mutualisation des ressources matérielles, organisationnelles et intellectuelles.

Pour favoriser une telle mutualisation, les directeurs, tout en restant toujours pilotes de leur CFA, auraient aussi des missions transversales, au service de tous les établissements de la région. Ainsi, l'association gestionnaire régionale n'est pas une strate de contrôle supplémentaire, mais devient un terrain d'innovation et de montée en puissance aussi bien individuelle que collective. Une telle approche permettrait aussi de diminuer, progressivement, les réticences des directeurs qui craignent que la régionalisation les enfoncera principalement dans l'exécution et qu'elle réduira leur contribution à la conceptualisation des démarches et des projets au niveau élargi. Les directeurs souhaitent une élaboration en commun des schémas de fonctionnement aussi bien interne que vis-à-vis des partenaires extérieurs pour considérer la régionalisation comme une consolidation des ressources et des forces de négociation et non comme une simple uniformisation du quotidien. Ils sont demandeurs de nouveaux cadres de travail, permettant de participer à l'élaboration et au choix des procédures régionales qui modifieront le fonctionnement quotidien d'une façon négociée et équilibrée, sans renoncer aux expériences du passé là où elles sont toujours utiles. En effet, les directeurs ont besoin de sortir des situations provisoires partout où elles existent et d'avoir rapidement des réponses claires à leurs préoccupations.

Tout en considérant que la création des équipes régionales de gestion est un facteur qui facilitera l'opérationnalisation de la régionalisation, les directeurs souhaitent aussi une certaine proximité avec leurs conseils d'administration. En effet, les nouveaux conseils

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

d'administration sont perçus comme plus éloignés que les précédents, avec un risque que la distance entre les administrateurs d'association régionale et les directeurs de CFA progresse. Si ce phénomène si produit, il aura, à terme, un impact sur la compréhension mutuelle des enjeux stratégiques et des modes de fonctionnement. Et pourtant, ces contacts sont utiles pour permettre aux directeurs de comprendre l'évolution des contextes et des choix politiques faits en matière de formation aux métiers du BTP, ainsi que le sens des instructions qu'ils reçoivent. En outre, la présence régulière des administrateurs dans les CFA a un impact sur les équipes de CFA dans la mesure où elle éclaire le sens des actions en faveur des jeunes qui sont en apprentissage. Par ailleurs, ces contacts de proximité constituent une source de valorisation et un témoignage d'intérêt aussi bien pour les directeurs de CFA que pour les équipes socio-éducatives.

En parallèle, les directeurs ont des attentes vis-à-vis du CCCA-BTP qui pourrait donner un avis plus précis sur la répartition des missions au sein des équipes régionales, en expliquant mieux sa vision du rôle souhaité des directeurs, afin qu'ils s'y retrouvent plus facilement. Il s'agirait des orientations de référence, d'une balise nationale, tout en sachant qu'il y aurait des déclinaisons et adaptations régionales et locales. Une position plus détaillée du CCCA-BTP, formulée et diffusée par écrit, contribuerait à clarifier les démarches à entreprendre au niveau régional pour mettre en œuvre les nouvelles procédures, ce qui permettrait à tous les acteurs locaux d'éviter des improvisations et des maladresses. Le CCCA-BTP donne parfois l'impression aux directeurs que l'aspect financier prédomine dans la mise en place du processus de régionalisation et que la dimension pédagogique, en tant que composante d'un projet régional global, n'est pas suffisamment valorisée. Certains directeurs n'hésitent pas à dire qu'ils perçoivent cela comme une reprise en main par le CCCA-BTP des aspects financiers et, en parallèle, une création des relations privilégiées avec les secrétaires généraux, au détriment des contacts avec les équipes de direction. Ils considèrent, par exemple, que la présence des sujets liés au positionnement des questions socio-éducatives dans un contexte régional est insuffisante lors des regroupements et séminaires organisés par le CCCA-BTP avec les directeurs et les adjoints.

Certains directeurs ont l'impression que la régionalisation est principalement abordée sous l'angle politique et financier, en oubliant un peu trop sa mise en œuvre organisationnelle, au service de la mission pédagogique et sociale de l'apprentissage du BTP. Il s'agit, bien entendu, des perceptions qui ne sont pas toujours en phase avec les intentions du CCCA-BTP,

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

mais qui traduisent, d'une certaine façon, un déficit de communication entre le CCCA-BTP et les directeurs autour des enjeux de la régionalisation et du positionnement des directeurs au sein de ce processus. Plus globalement, les directeurs souhaitent participer davantage à la prise des décisions qui concernent eux-mêmes et leurs équipes, comme recrutements, mise en place de nouvelles procédures de gestion administrative, financière et pédagogique, représentation institutionnelle aux niveaux régional et locaux, plans de communication, développement de l'apprentissage et de la formation professionnelle aux métiers du BTP ou encore l'élaboration des organigrammes fonctionnels qui expliquent, entre autres, la répartition des responsabilités pédagogiques, administratives et financières. En effet, ce sont aussi les directeurs et l'ensemble des équipes de CFA qui vivent la régionalisation au quotidien et qui doivent faire face à de multiples questions pratiques auxquelles les directeurs doivent répondre différemment que dans le cadre d'avant la régionalisation. Pour être convaincant en donnant de nouvelles réponses au personnel et aux partenaires extérieurs, ils souhaitent être non seulement dans l'exécution des décisions prises à l'échelon régional, mais aussi dans le processus d'élaboration de ces réponses.

Les directeurs soulignent que la régionalisation est indissociable de l'anticipation et d'une bonne circulation de l'information au sein des structures régionales et avec le CCCA-BTP. Ils considèrent que pour la réussir, les critères d'appréciation de cette réussite doivent être formalisés et connus. Par ailleurs, les équipes de CFA (non seulement les directeurs) doivent connaître leur rôle et place dans ce processus, afin d'y adhérer sans appréhension. Plus particulièrement, les directeurs soulignent le besoin d'affiner et de mieux reconnaître la place du personnel administratif et d'accueil dans le projet éducatif global. Certains CFA ont pris des initiatives dans ce domaine et il s'agirait maintenant de capitaliser et d'élargir ces expériences, afin de leur donner une dimension plus construite et plus pérenne. Plus globalement encore, les directeurs souhaitent une meilleure reconnaissance des initiatives locales et souvent réussies, entreprises avant la régionalisation et dont le sort devient imprécis dans le cadre régional où les nouvelles priorités émergent. Au lieu de renoncer trop rapidement aux projets qui ont fonctionné localement sous prétexte qu'une perspective de leur implantation au niveau régional n'est pas évidente dans l'immédiat, il serait souhaitable de continuer à les conduire jusqu'à l'émergence des projets plus globaux, construits avec la participation de toutes les parties prenantes.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Pour conclure, les directeurs consultés soulignent la nécessité de travailler ensemble sur un schéma régional de formation, en respectant les orientations données par leurs conseils d'administration. Ceci implique, une fois de plus, une bonne circulation d'information, des contacts entre le conseil d'administration et les directeurs, une élaboration des contenus à opérationnaliser et des modes opératoires facilitant l'adhésion des équipes à leur mise en œuvre. Le contexte socio-économique et les évolutions de l'appareil de formation professionnelle obligent les équipes dirigeantes de raisonner d'une façon plus large, en intégrant dans la réflexion la formation continue, la formation des chômeurs ou encore la requalification professionnelle. Chaque CFA pourrait choisir ses pôles d'excellence et activer ses capacités d'expertise, tout en les plaçant dans un schéma régional concerté, où les CFA fonctionneraient davantage en partenariat qu'en concurrence. Ainsi, chaque établissement serait mieux reconnu au niveau régional et la régionalisation ne serait pas assimilée à une centralisation régionale, mais à une reconnaissance de la diversité dans une nouvelle unité, où le schéma régional de développement permettrait aussi un accroissement concerté des forces locales qui grandiraient avec et grâce à cette nouvelle puissance commune. Dans un tel contexte, le directeur sera toujours la personne qui donne du sens aux projets réalisés au sein de son établissement. Il sera un allié dans le processus de régionalisation s'il a le sentiment qu'il ne perd pas en autonomie et en reconnaissance et qu'il gagne même en puissance, car son rayon d'action s'élargirait à toute la région.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

ANNEXE 2.1.

Transcription d'un entretien exploratoire ouvert (exemple 1)

Date de l'entretien : 2010 11 10

CFA-BTP de plus de 900 apprentis

Caractéristiques du directeur : 38 ans, 4,5 ans en tant que directeur, expérience de formation initiale et de formation continue, recrutement externe, licence en sciences de l'éducation

Comment vous percevez-vous en tant que directeur de CFA ?

- Tout d'abord, prendre la mesure du dimensionnement de l'outil. Il y a beaucoup d'interactions au sein de la structure, surtout au niveau des relations humaines. Qui dit « interactions » dit également « conflits ». Le directeur doit pouvoir réguler cela et faire en sorte pour que chacun prenne sa place dans le collectif. Tout ceci est à placer dans un contexte :
  - 1000 apprentis,
  - 750 entreprises partenaires,
  - des représentants légaux.
- On doit travailler pour que le parcours de formation soit un parcours de réussite pour chaque apprenti.
- Et le fonctionnement quotidien avec ses partenaires : conseil régional, CCCA-BTP, représentant de la profession. D'autres interactions s'y créent, vécues parfois comme des contraintes.
- La première chose quand on est directeur de CFA est **de bien mesurer cet ensemble d'interactions** qui ne se limitent pas aux portes du CFA. Prendre conscience de ce que cela peut générer est déjà le premier pas dans la compréhension du système.
- On ne peut pas ignorer le poids de l'histoire. L'histoire explique beaucoup le présent.

J'ai besoin de recevoir quelque chose de clair de la part de l'association, même si les choses sont toujours en mouvance. Il faut une ligne de conduite, une perspective qui se décline. Le contexte évolue et change.

Qu'est-ce qui a changé depuis le début ?

- La relation avec l'équipe. Je me suis dit « il faut que je marque les choses ». Certains l'ont vécu d'une façon brutale. Il fallait marquer les choses en dessinant le cadrage. Cela a permis de construire autrement. Cette clarification consistait à partir d'un état des lieux et de construire des objectifs annuels, et enfin vérifier l'atteinte de ces objectifs. Ceci est devenu normal aujourd'hui, mais les choses normales aujourd'hui n'ont pas été évidentes dès le départ.

  La première question du personnel : pourquoi il le fait ?
  - Parce qu'il considère qu'on ne travaille pas suffisamment.
  - Parce qu'il veut nous contrôler parce qu'il y a des doutes concernant ce qu'on peut produire et la qualité de cette production (enseignements et autres pratiques).
- Au départ, un déficit de confiance et une relation difficile avec l'inspection du travail (CFA non conforme aux normes). Héritage à la fois social et réglementaire et juridique. Il fallait donc prendre des décisions fortes d'entrée de jeu pour résoudre les problèmes le plus vite possible. Bien entendu, les moyens manquaient pour se mettre aux normes tout de suite, donc il fallait au moins **avoir un projet d'actions pour rassurer toutes les parties prenantes, aussi bien dans le CFA qu'à l'extérieur du CFA**.
- On me fait confiance. Pour passer de ce premier état (psychorigide) au second (homme à qui on fait confiance) je n'ai pas changé réellement. En revanche, l'information que je donne et l'explicitation permettent de mieux comprendre ce que je veux faire et où je souhaite qu'on aille. J'ai avancé dans cet effort de dire ce qu'on fait et pourquoi (**effort de communication** donc). Aussi un effort de rendre compte. Ne pas faire des choses d'une façon cloisonnée sans dire aux autres ce qu'on fait. La direction a aussi le devoir de rendre compte aux salariés.Il fallait aussi amener la compréhension du contexte

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

économique et social extérieur pour mieux faire comprendre ses décisions et ses orientations qui conditionnent l'action de l'équipe de direction au regard des moyens dont elle dispose. Il y a toujours un rapport entre les moyens et ce que nous entreprenons.

Pour impulser le changement, il faut aller chercher des alliés, mettre en place un noyau dur (équipe de direction). Faire en sorte pour que l'équipe de direction fonctionne est la première tâche du directeur. Ceci implique éventuellement la gestion des conflits potentiels entre les membres de l'équipe de direction. Pouvoir compter sur l'équipe de direction est fondamental et indispensable pour véhiculer un message commun vis-à-vis du reste du personnel. Donc l'importance de la cohérence de l'équipe de direction pour une cohérence globale de l'équipe du CFA. Importance de communiquer et de décider ensemble.

Il est également important qu'il y ait une transparence et la clarté dans « qui fait quoi ». Organigramme hiérarchique et fonctionnel clair, permettant de comprendre qui est le bon interlocuteur. Il faut éviter que le directeur prenne trop souvent la place de son adjoint pour décider. La clarté et le respect de cette clarté sont des fondamentaux d'un bon fonctionnement.

Je me réserve tout ce qui touche au social (ressources humaines). En revanche, les questions pédagogiques seront traitées par l'adjoint pédagogique. Après, l'équipe de direction se concerte. La réponse attendue n'est pas systématiquement apportée immédiatement. Parfois il faut du temps pour que la réponse soit la meilleure.

Qu'est-ce qui est le plus difficile dans la fonction de directeur ?

- Faire plusieurs choses à la fois.
- La responsabilité pédagogique est du ressort du directeur du CFA. Si on n'a pas cette culture pédagogique, cela posera quelques problèmes à la fin.
- Ensuite, la connaissance de la dimension socio-éducative, la connaissance du jeune.
- Après, aussi les compétences administratives.
- Compétences techniques (comprendre les métiers enseignés dans le CFA)
- Aussi, les compétences juridiques et réglementaires.
- Et, bien entendu, les compétences sociales et managériales (gérer les hommes).

Tout cela fait partie des « savoir agir ». Pour bien faire fonctionner tout cela, on peut initier une démarche qualité, car ceci clarifie les démarches et les processus.

On est dans une **approche systémique** : je ne peux pas être bon qu'en pédagogie, tout en ignorant tout le reste. Savoir interagir. Les compétences de gestion, par exemple, me permettront de revisiter mes concepts pédagogiques et d'y entrer différemment. On est dans un schéma de compétences combinatoires (mettre en relation l'ensemble des compétences, savoir combiner les compétences techniques et aboutir à des compétences réelles). Ces compétences réelles, de terrain, nous évitent de prendre des décisions malencontreuses. Ainsi, on apprend à voir des problèmes dans leur contexte et éviter des situations où d'autres problèmes sont générés par ailleurs. Situations conditionnées, avec la dimension humaine à la fois individuelle et collective.

Dans une action collective (celle d'un CFA) c'est le collectif qui prédomine. Et pour autant, on ne peut pas ignorer la place que chacun y occupe individuellement. Le directeur fait pour que chacun puisse occuper pleinement sa place et qu'il ait le sentiment de contribuer à un effort collectif. Un aspect appliquant et en-

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

globant. Concrètement, cette démarche peut se manifester au travers de la démarche qualité ou construction d'un projet d'établissement, où l'expression de chacun est favorisée. Lors de ces occasions, certaines personnes qui ne s'exprimaient jamais s'expriment. Donc une démarche collective bien conçue favorise aussi l'expression des avis individuels qui n'ont pas été donnés jusqu'à présent, faute de terrain favorable, balisé et neutre.

Approche relationnelle (pour différencier la relation entre les individus d'une problématique individuelle) et humaine (compréhension de l'autre, dans sa dimension individuelle). Il y a donc une dimension individuelle et une relation à un collectif.

Compétences réelles : on est réellement compétent que lors ce qu'on est en capacité de mettre une dimension systémique à l'ensemble des compétences techniques. A partir du moment donc où les compétences sont **combinatoires**, elles deviennent réelles. Le savoir combiner est un savoir d'action spécifique.

Après quatre ans de prise de fonction, que reste-t-il à faire encore ?

- Les fondations sont claires, calmes et posées, comprises par tous. On a une direction en main.
- Nous sommes dans la réalisation des actions prévues dans le projet d'établissement.
- Bilan en juin-juillet 2011 pou mesurer la progression : grâce à l'intuition, à l'observation, indicateurs complémentaires (comme croissance du nombre de bénéficiaires du plan de formation).

Quelles sont les caractéristiques d'un bon directeur ?

Ce qui me dérange, c'est le terme « bon » directeur. Le bon, c'est celui qui saura combiner, qui aura une bonne relation humaine avec son équipe et à l'extérieur. Tout est empreint d'une relation avec l'autre.

Pour savoir combiner, cela renvoie à un sens cognitif. Naturellement, il faut être en capacité de le faire. Cela ne peut pas uniquement s'apprendre. Il faut une base, ensuite on peut développer. On est donc aussi dans la capacité, il faut un terrain fertile. Ensuite, à force de cultiver, on finit par maîtriser.

Comment développer chez soi cette capacité à combiner ?

Cela renvoie à une expérience, on est dans une approche empirique. La progression du directeur se fait au niveau du développement des capacités et des compétences à combiner les compétences. L'expérience est l'élément aidant. Le préalable : posséder les compétences techniques. En plus, une base innée est nécessaire au développement de ces savoirs combinés. **Certains ne sont pas capables de combiner les compétences et restent de bons techniciens**.

Il y a sa propre expérience, mais aussi celle des autres qui a toute sa place (expérience réseau, par exemple, même si tout n'est pas transférable). Il ne faut pas, non plus, négliger l'intuition, le ressenti, même si tout ne repose pas là-dessus. Cela aide beaucoup. Soit on perçoit des choses, soit on ne les perçoit pas. Il faut une base, un socle. On progresse aussi au regard des autres et avec les autres.

La dimension collective dans l'approche « compétences ».

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

La contrainte nous force à évoluer. Quand la contrainte est là, on n'a pas le choix, il faut apprendre à y faire face. **Dans un contexte trop facile, on ne progresse pas vite.** Plus la situation est difficile, plus le risque de tomber est important (56:30), mais plus la possibilité d'acquérir des compétences intéressante est importante. Quand on apprend en marchant, on peut tomber facilement si la difficulté à apprendre est grande.

Après, c'est l'individu qui progresse (ou ne progresse pas) à son rythme. Certains tireront davantage d'une expérience que d'autres. Si j'étais dans un CFA plus facile, j'aurai appris moins.

Le directeur est au service du collectif. Le collectif à des missions à accomplir :

- pédagogiques,
- éducatives,
- insertion professionnelle et sociale des jeunes (dans un marché économique : où il y a des besoins exprimés par les entreprises).

Le directeur fait contribuer à un effort collectif pour que les jeunes qui viennent au CFA, qui accordent leur confiance, ne voient pas leur confiance trahie. Ils doivent recevoir au moins ce qu'ils espèrent.

Le client = l'apprenant.

La réussite n'est pas personnelle, elle est collective. L'une des clefs de la réussite, c'est de dire autrement les choses évidentes aux gens (capacités à communiquer d'une façon moins banale et parler avec des tripes).

Comment gérer la maîtrise de soi quand on est directeur ?

- Il y a une bonne dose de subjectivité dans les rapports humains (parfois, on est mieux avec certains qu'avec d'autres). Il faut, toutefois, contenter chaque individu dans une relation collective. Cela passe par une posture qui vient de la nature et de l'expérience. Il faut avoir une vision de ressources humaines qu'on souhaite développer.
- Il faut aussi reconnaître ses mauvaises décisions. Toutefois, il faut faire en sorte pour que les mauvaises décisions soient moins nombreuses que les bonnes. La confiance est préservée si on avoue qu'on s'est trompé, même si parfois ce n'est pas évident. Il faut néanmoins, jouer la transparence. Il y aussi une façon de présenter ses erreurs : comme essais, expérience, tentative, etc. qui n'a pas marché, mais au moins on a essayé. Il faut faire en sorte pour que cela nous renvoie vers une future décision qui sera probablement meilleure. → Une dynamique positive et optimiste des choses.
- Mettre en place des groupes de travail pour apporter des réflexions et d'hypothétiques actions, à arrêter par la direction ensuite. Il faut **bien comprendre le travail collectif** : il s'agit d'une contribution collective à la réflexion, mais c'est la direction qui tranche. Ce n'est pas le collectif qui tranche : il aide à la prise de décision. Le travail collectif renforce le sentiment d'appartenance. Tous ceux qui participent à ces groupes de travail ont souvent besoin que ce soit un autre qui prenne la décision. Ceux qui disent « on aimerait bien qu'une autre décision soit prise » restes assez marginaux en nombre. Les équipes ont besoin que la direction prenne la décision et arrête les choses. Elles ont besoin d'être guidées, d'être orientées tout en ayant besoin d'être consultées, de participer.
- On ne peut pas mettre en place une démarche participative pour tout et n'importe quoi. Il faut que le sujet soit suffisamment conséquent, qu'il y ait matière à discuter et à échanger pour que cela valorise chaque acteur du groupe.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Qu'est-ce qui est le plus difficile aujourd'hui dans la fonction de directeur ?

- La plus grande difficulté n'est pas technique, car on finit par apprendre.
- La plus grande difficulté se place au niveau managérial qui intègre la relation humaine (approche humaine) : convaincre et donner à chacun le sentiment de collaborer ensemble dans une perspective commune.
- Il est difficile d'admettre qu'il sera toujours difficile d'obtenir une unanimité. **On ne sera jamais, avec les équipes, sur un parfait accord**. Il faut donc être dans l'acceptation de ce fait pour pouvoir continuer.
- **Il ne faut pas confondre l'approche relationnelle humaine avec l'affect, parce qu'on reste des professionnels**. Cela est extrêmement important. La relation ne doit pas conduire vers une déception, donc elle ne peut pas être trop affective.

Conséquence de la régionalisation sur la fonction ?

- Il faut encore plus penser aux autres, sur les conséquences de ses décisions sur les autres.
- Apprendre à mieux défendre ses positions et à mieux comprendre celles des autres dans la conception et la mise en route des projets collectifs.
- Apprendre à mieux se différencier des autres.
- On n'est pas dans une contradiction, mais dans une co-construction et dans une mutualisation.

Le partage des rôles :

- le secrétaire général est dans une dimension politique claire,
- les directeurs sont dans leur rôle opérationnel. Ils appliquent les décisions politiques. Ils descendent les décisions et les rendent pratiques et admises par tous.

Le CCCA-BTP contribue-t-il au développement professionnel des directeurs ?

- C'est bien de se rencontrer entre les directeurs.
- Aller chez les autres directeurs, ceci est également très bénéfique.
- La participation aux travaux des groupes nationaux est également bénéfique, car facilitant des échanges et une réflexion commune.
- Chaque rencontre est un prétexte pour partager son expérience et pour obtenir l'expérience de l'autre.
- Poids important des échanges informels. On n'a pas toujours besoin des programmes parfaitement établis, avec des objectifs et contenus exhaustifs.
- Les attentes des directeurs sont avant tout au niveau de la dimension managériale.
- Également une réflexion sur les fondamentaux du métier « pourquoi et pour qui on travaille ».

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

ANNEXE 2.2.

Transcription d'un entretien exploratoire ouvert (exemple 2)

Date de l'entretien : 2011 01 14

CFA-BTP de 600 à 900 apprentis

Caractéristiques du directeur : 36 ans, embauché au CFA en 1999 en tant que formateur, ensuite adjoint pédagogique. Auparavant formateur dans une autre structure. Architecte DPLG d'origine. Se décrivant comme passionné par la transmission de l'acquisition et par la mise en œuvre.

Parlez-moi un peu de vous en tant que directeur de ce CFA …

Le directeur doit avoir une fibre pour animer, échanger. Dans un cabinet d'architecte, je m'ennuyais. Lors des études, on découvre énormément, mais la question d'application reste entière. Les clients qui font appel à des architectes ont, au fond, des attentes assez similaires et demandent des standards, ce qui peut être décevant quand on veut être plus créatif. Progressivement, j'ai mûri pour devenir formateur, ce qui correspondait à mon choix de vie.

Le directeur doit accompagner et guider ses collaborateurs, et en premier lieu ses collaborateurs les plus proches. Je les accompagne longuement, pendant plusieurs mois, pour les accrocher à leur fonction, parfois les raccrocher à leur fonction.

Les relations sociales dans un CFA peuvent être très dures, où les formateurs ne font pas de cadeaux aux adjoints (ni au directeur). Les formateurs n'aiment pas le changement, ils sont conservateurs, donc ils font référence au passé, à des habitudes instaurées. Parfois aussi, les formateurs peuvent faire des amalgames entre ce qui est adjoint chargé de suivi socio-éducatif et animateur. Pour éviter cela, j'ai clarifié les missions de chacun. Pas à la virgule près, pour assurer la continuité quand la personne n'est pas là. J'ai instauré le fonctionnement par pôle et non par personne, avec un descriptif des missions de chaque pôle :

- pédagogique,
- éducatif,
- administratif.

Nous sommes un outil de formation à la disposition des jeunes, des entreprises et des familles. Notre objectif : insertion des jeunes. Ces trois grands axes (pôles) sont liés et chaque pôle doit être managé d'une manière identique, avec ses spécificités, au service de cet objectif-là.
Le fonctionnement par pôle c'est aussi la reconnaissance de ses collaborateurs, la valorisation de leur efficacité. La valorisation des personnes passe aussi par des moyens mis en place.

Cet exemple-là ne peut pas fonctionner automatiquement dans un autre CFA. Une mise en place d'un mode de fonctionnement doit se faire à partir d'une analyse, d'une expertise, d'un constat.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

… d'accord, mais vous, plus personnellement …

Le travail de directeur de CFA est avant tout fatiguant, souvent dans le sens physique du terme. Je n'étais pas usé, mais fatigué (d'abord physiquement et d'une façon cyclique). Mais la signature d'un contrat de travail engage, et à fond. C'est une valeur et en même temps un engagement. Ceci engage à un partage avant tout. Et également à une entraide et à une solidarité, fidélité et respect.

Le bâtiment, c'est aussi la création et la construction. Avant de travailler ici, j'ai travaillé dans une autre structure où j'ai été particulièrement frappé par le dynamisme de son directeur. Ensuite, par sa représentation de la jeunesse et ce qu'on doit leur proposer en termes d'insertion professionnelle. Comment ne pas laisser les jeunes qui frappent à notre porte au bord de la route. Ce directeur a une écoute des jeunes (et auprès des jeunes). Grâce à cette écoute, il se positionne par rapport au territoire qu'il occupe. Par ailleurs, sa façon d'apprécier les personnes est fine.

Le directeur de CFA est performant s'il est en harmonie avec lui-même, s'il a la chance d'être soi-même, en tant que professionnel connu et reconnu. C'est pourquoi il faut également avoir une écoute attentive auprès des jeunes. Il faut également maîtriser les différentes appréciations concernant les individus en elles-mêmes.

… vous pouvez m'en dire un peu plus ?

Un directeur c'est quelqu'un qui doit avoir une posture identique par rapport à ses collaborateurs et par rapport à l'extérieur. **Il ne faut pas qu'il y ait deux personnalités**. Le directeur doit être intègre. Sinon, on trompe les gens et les collaborateurs le voient. Il faut donc être homogène dans différentes situations.

L'écoute – la capacité à se rendre disponible, jamais reporter à un autre jour une sollicitation. Il ne faut pas, non plus, frustrer la personne qui nous sollicite. Rien de plus navrant que de dire « on se verra plus tard », et ce plus tard ne vient pas. Quand on crée de la frustration, on crée de la déception. De la déception, on peut aller vers de l'aigreur, tandis que l'aigreur mène des situations encore plus complexes. Même si on a le nez sur le guidon, il faut **planifier, concevoir, anticiper**, surtout par rapport aux personnes. On peut apprendre à mieux anticiper avec l'expérience, mais il faut aussi du flair, même s'il y a des processus qui permettent d'anticiper.

Mais on n'est pas dans une entreprise : on ne gère pas, on ne fabrique pas, on ne vend pas, même si l'on a des clients (l'apprenti, sa famille). Aussi *l'entreprise souhaite qu'on s'occupe de leur enfant* (*lapsus significatif*) sur le deuxième lieu de formation (en complément du premier). Il faut donc **savoir anticiper toutes les situations qui pourraient, un jour, devenir des situations difficiles** humainement, économiquement, psychologiquement, intellectuellement ou autre. Cette capacité-là, tout le monde ne l'a pas. Il y a des systèmes des tuyaux qui…

Est-ce qu'on peut apprendre à devenir manageur ?

On peut définir et détailler le rôle du manageur, dans toute situation. Mais est-ce qu'on est en phase totale (psychologiquement, humainement, professionnellement) : l'individu, l'homme, par rapport à la mission, le rôle, au concept du manageur ? Non. Il y a une part en soi … comment le définir … forces et faiblesses du manageur. Tu

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

ne peux pas mettre n'importe quel individu dans n'importe quelle situation de manageur. Il y a différents types de manageurs.

Le manageur doit être en capacité (et en situation) d'analyser les besoins de ses collaborateurs. Cela passe par l'écoute, mais cela passe aussi par des situations d'orientation, des besoins. Aujourd'hui, on peut avoir toutes les compétences requises pour être un bon manageur, mais être perçu par ses collaborateurs comme un vrai crétin. Si on n'a pas cette fibre sociale, culturelle, sociale, humaine qui fait qu'on a une posture adéquate, aperçue par ses collaborateurs.

Le manageur doit être exemplaire. Il doit être reconnu en tant que tel. Comment exiger l'exemplarité si on ne l'est pas soi-même.

Comment mesurer cette exemplarité ?

- Quand les gens manifestent leur envie de travailler avec le directeur en question, pour plusieurs raisons, souvent basiques (je m'entends avec la personne en question, j'adhère à sa façon de faire, etc.).
- Capacité de construire des projets avec l'équipe, d'attirer l'équipe vers des projets.
- Quand les gens veulent devenir comme vous.
- Accepter et tirer profit des différences. On a besoin de 30 collaborateurs différents, de 30 individus qui ne fonctionnent pas pareil. Chaque personne (individu) constitue une entité. Chaque personne doit mettre au profit de l'entité générale l'ensemble de ses forces et de ses **caprices professionnels** dans un pot commun, sans oublier le fil conducteur.

Le bon manageur évalue ses collaborateurs non seulement par rapport à ce qu'ils sont aujourd'hui, mais également par rapport à ce qu'ils sont capables de devenir (présent-futur). On est donc dans les capacités d'extériorisation par rapport au présent et d'anticipation. On peut pousser un collaborateur à faire quelque chose, mais aussi à le freiner, en fonction de l'appréciation de la situation.

Comment tu construis ta propre notoriété auprès de ton équipe ?

C'est quoi, la notoriété ? *(question qui nous a été posée en réponse à notre question)*
Notre réponse : « C'est la reconnaissance que tu as auprès de l'équipe. Tout ce qui fait que l'équipe te considère comme un directeur valable ».

Je n'ai pas construit MA notoriété. Je fais la différence entre la perception de moi par mes collaborateurs et ce que je fais au quotidien.

La reconnaissance de l'équipe passe par le travail accompli, avant tout. Le manageur n'est pas un politique. Le politique peut penser à son élection, il construit son image. Moi, je ne construis pas mon image. Je construis une organisation, je mets en place une organisation avec l'ensemble des compétences qui sont mises en place au service de cette organisation. Cette construction passe par une analyse, un constat où chaque collaborateur a sa place. On construit une orientation globale. Dans tout cela, on n'oublie pas le résultat.

Le manageur évalue, oriente, améliore au service du CFA et de son rayonnement. Le management, ça passe, il ne faut jamais l'oublier, par le rôle des collaborateurs. C'est important.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Manageur c'est un décideur, donc il prend des décisions. Il y a plusieurs écoles de management :

- Il y a ceux qui orientent, et ensuite ce n'est pas son problème. Il faut faire appel à des consultants.
- Soit on oriente et on applique ensuite. Il faut aussi des situations de constat, d'aide.

Le directeur, comme tous les autres, se construit au quotidien. Le manageur, c'est quelque chose qui relève davantage de la posture (dans le sens « attitude ») tandis que le directeur renvoie davantage à sa mission institutionnelle.

- Directeur – c'est une fonction.
- Manageur – c'est une posture. Et même plus loin que cela (certains directeurs ne quittent jamais leurs bureaux, tandis que d'autres passe beaucoup de temps à l'extérieur). Globalement, la transparence est importante (pour PG le bureau pourrait même être vitré). C'est transparence doit être visible auprès des équipes et aussi auprès des jeunes. On passe beaucoup de temps avec les jeunes (peut-être plus qu'avec les collaborateurs).

En allant voir des jeunes, on apprend énormément : ils arrivent au CFA en tant que jeunes adultes et quand ils en ressortent ils sont des hommes. On apprend sur le plan humain, en observant et échangeant avec un jeune on apprend autant qu'en côtoyant le chef d'entreprise.

Par exemple, pour un jeune, un directeur sans CAP (sous-entendu, son CAP) signifie un mythe qui s'effondre (en partie parce qu'en France on est très attaché aux diplômes). Une réussite sans diplôme est difficilement concevable, d'après les croyances populaires. Et pourtant on peut bien réussir sans avoir obtenu un diplôme. La réussite peut se mesurer de différentes façons.

En CFA, on prépare les jeunes à la réussite professionnelle par le biais de la formation, on ne le prépare pas uniquement à obtenir un diplôme. L'obtention d'un diplôme peut également relever d'un hasard, d'un concours de circonstances. Il peut également être obtenu par le biais d'un VAE après.

Prenons le cas d'un formateur à recruter. Le code du travail stipule qu'il doit avoir des diplômes requis, le casier judiciaire vierge et l'expérience professionnelle nécessaire. Mais ce cadre, rigide au demeurant, ne dit rien sur la nécessaire fibre pour devenir formateur, sans laquelle on ne peut pas exercer ce métier. Par conséquent, on peut être bon, voire brillant, sans avoir le CAP de plombier. Il n'y a pas de rapport (en tout cas automatique) entre les capacités/compétences et le diplôme.

Quelles sont les occupations qui prennent le plus de temps dans ta mission ?

Je m'oblige à rencontrer l'ensemble des collaborateurs tous les jours. Ceci peut contribuer à reconnaître les qualités d'un individu, de savoir plus sur lui grâce à des contacts moins formels. Il y a aussi des relations de confiance qui se créent plus facilement. Il faut contribuer au développement des qualités professionnelles de ses collaborateurs. Il faut savoir entendre.

Décortiquer une situation permet de raccrocher l'individu à une situation humaine profonde qui aura obligatoirement un impact sur son cadre professionnel. Donc il faut être à l'écoute. Il faut permettre à la personne d'entrer dans mon espace de travail, même si cela a pour motif une situation personnelle. Il faut savoir s'accorder du temps et en accorder aux collaborateurs (difficile d'en accorder aux collaborateurs et encore plus pour soi-même). Et pourtant, il s'agit d'une chose indispensable dans un monde qui va de plus en plus vite où les gens sont forcés de plus en plus d'anonymat. Il y a une nouvelle recherche des rapports humains.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Quand on sait accorder du temps, le manageur gagne, car il rassemble une équipe autour de lui.

Le manageur doit avoir une étiquette de professionnel, mais aussi d'être humain. C'est un être humain qui doit se comporter en professionnel, même si certains manageurs s'emmurent dans des carapaces, derrière des images (comme des dictateurs).

… tiens, on a surtout parlé de la relation humaine, sans aborder d'une façon plus précise toutes les autres facettes de ta mission …

C'est logique, car elle est primordiale dans le rôle de directeur. Le reste, on peut l'apprendre. L'humain non.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

ANNEXE 2.3.

Transcription d'un entretien d'approfondissement semi-ouvert (exemple 1)

Objectif : mieux connaître ce que le directeur fait

Date de l'entretien : 2011 03 15

CFA-BTP de plus de 900 apprentis

Caractéristiques du directeur : 50 ans, embauché d'abord dans un autre CFA en 1992 en tant que formateur, ensuite adjoint pédagogique, directeur depuis 12 ans. Formation universitaire scientifique, complétée par une formation de formateurs (niveau II).

Que ce qui a changé dans la fonction de directeur entre 1999 et 2011 ?

- Enorme changement suite à l'accord sur la RTT. Désormais, on passe du temps à compter les différents types de temps de travail des formateurs (suivi des T1, T2, T3).
- La fonction de directeur est passée de la fonction d'organisation pédagogique, projets, etc. à la fonction de faiseur de compte d'apothicaire : entre 3 à 4 jours par moi à bien suivre le temps de travail des collaborateurs, au détriment des concepts.
- La fonction ne s'est pas appauvrie, elle est devenue différente.

Comment tu te vois dans ta fonction ?

- Je me vois comme un pilote dans un avion et j'ai un cap : le projet d'établissement, construit en groupe de pilotage (travail de 5 ans ensemble autour de ce projet d'établissement). Le rôle du directeur : faire en sorte pour que tout le monde aille bien dans la réalisation de ce projet d'établissement, sans s'essouffler au niveau de la réalisation. Je règle toutes les réalisations prévues et je veille à ce que toutes les choses prévues soient faites dans des conditions correctes.
- On veille donc à ce qu'on a prévu de faire avec les gens dans les meilleures conditions possible. Chaque pôle est inclus (secrétaires, animateurs, formateurs, etc.).
- Ce qui est le plus important : veiller à ce que rien ne soit oublié dans l'organisation du travail de l'équipe, faire des organigrammes et des partages de travail pour que chacun s'y retrouve. Ce qui est important, c'est que les gens viennent travailler avec l'envie de travailler. C'est un peu utopique, mais avoir des projets, pratiquer **l'animation par projet**, cela motive. S'il y a un projet, on vient travailler avec plaisir, avec l'envie de travailler. Sans projet, il n'y a pas de plaisir. Donc deux choses :
  - Donner envie au groupe par projet qui est commun
  - Faire en sorte qu'eux-mêmes soient au mieux de ce que je puisse leur apporter.
- La coordination prend beaucoup de temps, ainsi que le suivi du temps de travail des collaborateurs (suite à l'introduction de la RTT).
- Le directeur doit aussi donner aux gens la possibilité de s'exprimer, il faut savoir les écouter, même si on n'arrive pas toujours à résoudre leurs problèmes. Cela prend du temps, mais c'est du bon temps.
- Avec l'âge, on devient plus à l'écoute.

La fonction évolue au travers de plusieurs facteurs :

- parce que ses composantes évoluent (p.ex. apparition de la RTT, plus de comptes à rendre, etc.),
- parce que la personne évolue (elle devient expérimentée, certaines tâches sont faites plus rapidement, p.ex. programmation, où sa hiérarchie de valeurs et de priorités change, y compris l'intérêt pour le travail).

Les deux sont à prendre en compte dans l'évolution de la fonction directoriale.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Pour réaliser ses objectifs (et ceux de son CFA, de son équipe), le directeur de CFA travaille beaucoup. Il faut une importante puissance de travail et une capacité à traiter plein des choses en même temps, plein des thèmes en même temps. Le bon directeur sait emporter les gens d'une certaine façon, il saura les mobiliser, les fédérer. Pour **piloter par projet**, motiver et mélanger les gens (pas uniquement les groupes de formateurs.

Peux-tu me parler de ce que tu aimes faire, de ce que tu aimes moins …

Je vais te dire d'abord que POUR FAIRE FONCTIONNER un CFA, IL FAUT DESENCLAVER : au travers des groupes de pilotage (où il y a des assistantes, des animateurs, des formateurs, etc. → quand on travaille ensemble, on est obligé de comprendre l'autre), le fait que chacun explique le même phénomène avec sa propre perception des choses oblige à le voir avec un éclairage différent, où les points de vue se croisent et se relativisent, où on est obligé de réviser ses propres références. Le désenclavement réduit aussi le risque des clivages, même si ceci n'est pas une garantie absolue des résultats. Néanmoins, on se décentre de soi, on place le soi dans un contexte plus facilement, on relativise, mais on apprend aussi à mieux défendre son point de vue, de l'argumenter.

Les gens s'impliquent dans les projets s'ils voient qu'ils en tirent un bénéfice. En même temps, il y a une perspective de carotte. Il ne s'agit pas de favoritisme, mais d'une implication que chacun met dans la vie du CFA. Et cette implication doit être récompensée.

Le bénéfice des projets (pour les intéressés eux-mêmes et pour la structure) est mesuré par la façon dont les choses nouvelles se mettent en place et se pérennisent par la suite.

L'initiateur des projets, c'est le plus souvent le conseil régional. Il en faut 3-4 par an, avec des formateurs qui pilotent. Les groupes projets sont des forces de proposition, des concepteurs et pas des exécutants (même s'il y a aussi l'aspect exécution). Le directeur pilote et motive. Le Conseil régional lance des appels à projets, il y a ensuite une recherche de synergie entre ces projets-là et le projet d'établissement. Le concept d'un tel ou tel projet doit partir de l'équipe, le directeur n'est pas un inventeur des projets que l'équipe exécute ensuite.

Comment organises-tu le travail dans ton CFA ?

Organisation du CFA en plusieurs pôles : pôle pédagogie, la vie de l'apprenti, le pôle secrétariat, l'assistante de direction et le pôle conseil apprentissage. L'équipe de direction, c'est l'ensemble de tout cela. Je donne les orientations par rapport à ces différents services et les gens me rendent compte sous la forme d'un rapport moral annuel (→ importance de la formalisation des rapports au travail en général, y compris au sein de l'équipe de direction ; à rapprocher d'un contexte où il faut, en même temps, jouer sur le formel et sur l'informel au travail). Je retraite ensuite et je transmets à l'association gestionnaire, pour qu'elle-même construise ses éléments pour son rapport moral.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Tous les vendredi matin, il y a une réunion d'équipe de direction, ce qui permet, bien entendu, poursuivre l'avancement des travaux. Jusqu'à il y a très peu de temps, c'était simplement une réunion des 3 adjoints : adjoint pédagogique, adjoint chargé de la vie de l'apprenti et celui qui s'occupe de tout l'approvisionnement du CFA (formateur chargé de mission). Depuis cette année, le secrétariat et le PCA y sont également associés, pour favoriser les transferts, les liens qui peuvent exister entre ces différents pôles.

Après, il y a une réunion, tous les mois et demi ou tous les deux mois, avec les assistantes et le secrétariat, pour caler le travail régulier (c'est moi qui l'anime). Je ne le fais pas avec les autres « services ». Les « chefs de service » organisent les réunions hebdomadaires et je demande tout simplement des comptes rendus.

Il est, toutefois, évident que le directeur est le patron du CFA, mais l'organigramme est clair et chaque collaborateur sait de qui il dépend. Un formateur chargé de mission, par exemple, dépend de l'adjoint pédagogique pour ce qui concerne sa mission pédagogique et de moi-même pour ce qui concerne sa mission spécifique (achats du CFA par exemple). Un formateur ayant un problème, par exemple, ira voir l'adjoint pédagogique d'abord (voie normale) et s'il ne trouve pas de solution, il viendra me voir. Une exception, où je demande voir les formateurs personnellement : quand les collaborateurs sont malades. Je ne veux pas que les gens annoncent leur maladie uniquement au secrétariat. Si je ne suis pas là, c'est l'adjoint qui traite la question.

Directeur de CFA : métier ou fonction ?

…… hm …… Moi, j'ai été formé pour être chimiste, ça, c'est un métier ! Il y a un laboratoire (rires….) …… je ne sais pas. Ce que je sais, ce que je ne connais pas de formation **à la fonction de directeur de CFA**. Je ne connais pas de diplômes non plus. C'est une fonction, mais très spéciale. J'ai une amie qui est consultante qui observait mon métier (fonction), bref, ce que je fais, pendant trois jours, et elle a été surprise. Au départ, le prétexte de l'observation c'était de voir comment fonctionne un logiciel. Cette personne a été embauchée en tant que directeur, et elle est fatiguée le soir.

Les missions sont très éclatées et c'est probablement l'une des raisons pour lesquelles il est difficile de se positionner s'il s'agit d'une mission, d'une fonction ou encore d'un métier.

Comment cette mission de directeur de CFA-BTP est-elle cohérente ?

C'est le directeur lui-même qui donne de la cohérence à sa mission.

Comment on le fait ?

Je ne sais pas trop bien : un joli sujet à approfondir. C'est une question de tempérament. J'ai besoin d'être tranquille, j'ai demandé que mon secrétariat filtre beaucoup mes appels. Pour que le secrétariat puisse le faire, il fallait que je l'organise bien aussi, pour qu'il puisse fonctionner correctement, pour que les personnes qui y travaillent soient, elles aussi, bien. D'abord on a bien pensé leurs façons de travailler et ensuite on est allé sur ces protocoles-là. Moi, j'avais besoin de ma tranquillité, mais elles aussi. On a donc beaucoup travaillé collectivement là-dessus.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Le temps de travail nous doit être reconnu, avoir un statut, exemple : ma porte est fermée (cela veut dire : déranger en cas d'extrême nécessité). C'est rare que la porte soit fermée, mais c'est le moment où il ne faut pas entrer. L'environnement doit reconnaître ces moments.

Être tranquille, cela veut dire quoi ?

Être tranquille, c'est être disponible pour la personne qu'on reçoit ou au travail qu'on a décidé de faire.

Tout à l'heure, j'ai râlé après la gestion du temps de travail (gestion des organigrammes), parce que je faisais des comptes d'apothicaire avec des fichiers et cela me fait suer. Mais cela ne veut pas dire que les « petites tâches » sont systématiquement inutiles. Mon intervention ne concernait pas l'existence d'une multiplicité des tâches à faire, parfois petites, mais des tâches ennuyeuses qui n'apportent pas grand-chose au fonctionnement de l'établissement. Ce que j'ai voulu dire, c'est qu'il faut habituer l'environnement à la façon de gérer les choses.

On ne parle pas des choses importantes dans un couloir. Dans un couloir, on discute, mais quand on veut parler des choses importantes, on prend un rendez-vous. Si je suis en rendez-vous, mon environnement est habitué à maîtriser mon téléphone et ma porte. Les formateurs aussi sont maintenant habitués à prendre des rendez-vous pour parler des choses importantes. Du coup, cela met de la distance aux choses, on est obligé de réfléchir, ne pas réagir de suite. Dans une telle configuration, les problèmes sont moins prégnants. Les formateurs aussi sont habitués à formaliser les problèmes qu'ils ont avec les apprentis, ils ont une fiche-problématique à établir). **Dès que tu rédiges quelque chose, tu prends de la distance**. Les conflits, avant d'être gérés, doivent être formalisés, rédigés.

Pour ce qui me concerne, je rédige les rapports moraux, les rapports au conseil régional, etc., mais pas assez, à mon sens, de comptes rendus de réunions. Mais, globalement, il faut que je formalise un peu plus. Sinon, pour ma pratique à moi, j'écris beaucoup, mais c'est plus par rapport à moi. J'ai mon cahier, où j'écris, je formalise progressivement, je suis une chronologie. **La formalisation est une chose très importante pour le directeur**, surtout si on veut être clair par rapport à l'environnement. Pour que les objectifs soient clairs, il faut qu'elles soient écrites.

Y a-t-il des choses à améliorer dans ce que tu fais ?

Là, où j'ai des progrès à faire, c'est sur **les processus de délégation** : pour que chacun sache ce que fait l'autre, sans empiéter sur le terrain de l'autre. J'ai du progrès à faire. On empiétera sur le terrain de l'autre uniquement s'il y a de la place, si les choses sont claires, sans ambiguïté, il n'y aura pas de place pour s'aventurer sur le terrain de l'autre.

La délégation est difficile à organiser et je ne fais pas très bien. En plus, si moi-même, je ne sais pas comment ma fonction va évoluer d'ici 6 mois ou 1 an et ce que je prendrai en charge, j'aurai du mal à organiser une délégation, en toute clarté et en toute transparence. J'airai à donner à d'autres ce que je fais actuellement, si je récupère des tâches en gestion, par exemple.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Il n'y a pas de craintes par rapport à mon évolution, mais les incertitudes (il y a une différence entre craintes et incertitudes). Si je confie la programmation générale à l'adjoint pédagogique, je récupère quoi à la place ? Comment organiser l'organisation des plannings, éventuellement avec un nouvel adjoint qui maîtrisera bien l'informatique, pour aller travailler davantage avec les comptables, sur le budget, etc. Cette délégation doit s'organiser avec les intéressés, bien entendu. Repenser le processus de délégation, c'est avant tout une réorganisation du travail en cascade, c'est un système qui bouge, pas uniquement un ou deux éléments. Le nouveau système devrait être mis en place dès septembre, en accord avec les gens qui travaillent avec moi.

À part cela, tu travailles sur quoi ?

On est plus pris par les budgets. On est tous conscients qu'on n'a pas les sommes qui correspondent à nos besoins. On n'arrive pas à capter la taxe d'apprentissage. Il faut trouver des astuces pour dépenser le moins possible dans la pratique quotidienne. Par exemple, le regroupement des heures formateur. Il s'agit de gagner partout ou on peut. En plus, les négociations budgétaires sont de plus en plus musclées (aussi bien avec les partenaires externes, mais aussi à l'intérieur de l'association).

La pédagogie, ces dernières années, continue à être une préoccupation du directeur de CFA, mais pas l'occupation première. La pédagogie au quotidien, c'est l'adjoint pédagogique, tandis que le directeur est dans l'organisation générale. En revanche, le pilotage pédagogique, les projets, les actions à mener, c'est oui. Il y a deux choses dans la pédagogie :

- la stratégie (cela passe par le projet d'établissement, il y a encore mon empreinte dans l'esprit),
- le quotidien (cela passe presque totalement par l'adjoint pédagogique, et c'est normal dans le processus de délégation, sauf les exceptions et les urgences, comme les maladies, qui passent par moi). Je n'y suis pas en direct, mais uniquement en facilitateur.

Alors, c'est quoi qui te prend le plus de temps ?

Je confirme que ce qui me prend le plus de temps, c'est l'organisation des temps de travail. J'ai déjà répondu, pourquoi tu reviens encore avec cette question ?

Notre réponse : *parce que j'étais étonné …*

Et pourtant, c'est une tâche stratégique qui fait que notre CFA n'a pas eu un trop gros déficit ces dernières années. Il faut trouver un équilibre entre deux choses :

- faire en sorte pour que les gens se retrouvent dans leur établissement et qu'ils ne soient pas trop malheureux en travaillant,
- et, de l'autre côté, ne pas dépenser trop d'argent.

Voilà pourquoi la gestion du temps de travail est stratégique, et même de plus en plus stratégique, en cette période de vache de plus en plus maigre). Il faut trouver les justes équilibres, tout en restant cohérent : donner des moyens pour que les projets se réalisent.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Ensuite, ce qui est important, c'est de faire en sorte pour que la pédagogie puisse faire ce qu'elle a envie de faire avec les moyens que nous avons. C'est qui est important dans la mission de directeur, c'est également l'anticipation. Surtout quand il y a peu de moyens, en anticipant, on arrive à ouvrir les portes.

Plus généralement, quelles évolutions dans ta fonction sont les plus importantes pour toi ?

Que le CFA existe toujours et qu'il soit toujours bon. Il est important de pouvoir être fier de son CFA, c'est motivant et stimulant. C'est un fruit d'un long travail, sur sa bonne image et sur son utilité. C'est le but du travail : être considéré par l'environnement. Pour y arriver, j'ai beaucoup travaillé avec le conseil régional, j'étais dans des groupes de pilotage. Bref, le directeur a la tâche **d'inscrire son établissement dans l'environnement**. On est loin que du pilotage pédagogique. Mais attention, ce n'est pas non plus que du paraître, mais c'est **comprendre et être à la disposition.** Il faut se faire connaître et se faire reconnaître. Mais avant, il faut comprendre comment le système fonctionne et où il faut être (associations, mairie, différentes fédérations, etc.), car le système est complexe et certaines des personnes qui sont dans ces structures siègent aussi au conseil régional et y vont statuer sur tes demandes (financières, mais pas uniquement).

La régionalisation, que change-t-elle pour un directeur de CFA ?

Elle permettra de comprendre mieux la partie « gestion ». Je pense que je vais gagner en autonomie sur cette partie-là (avec plaisir).
J'aurai des besoins en renforcement, **pour mieux affronter le quotidien, d'une part, et pour mieux anticiper, d'autre part** :

- droit du travail (CDD, CDI, comment on les enchaîne, par exemple…),
- bases en gestion (savoir interpréter les comptes, discriminer les aspects essentiels),
- comment met-on en place une délégation objective,
- quelle gestion prévisionnelle des compétences mettre en œuvre (quelles compétences nouvelles sont à développer dans un CFA : informatique, formation continue, formations à distance, etc.).

Je suis inquiet du remplissage de nos centres. Ceci peut avoir un impact sur les effectifs qu'il faudra dégraisser et comment faire ? On aura certainement besoin d'être accompagné. Les directeurs se comportent d'une façon différente quand il y a une croissance à gérer (du bonheur, avec l'argent qui arrive) et dans un contexte difficile, comme c'est le cas maintenant.

On est en train de chercher de nouveaux marchés de la formation : relations avec le CESI, ANPE, GRETA. Les directeurs sont les premiers commerciaux dans ce contexte. Une fois de plus, il faut prévoir, détecter avant que les choses n'arrivent. Nous revenons sur l'anticipation. A l'interne, pour vendre ces projets de développement, je ne laisse pas beaucoup de choix aux gens, vu la conjoncture. Passer d'une forme de formation à une autre ne demande pas beaucoup de changements de mentalité sur Aix (dans d'autres CFA, c'est peut-être différent). Tout part de l'attachement du formateur à son CFA, de l'habitude de voir plus loin que son monde proche, de la capacité (et volonté) à mettre en contexte la situation. **Les gens comprennent, globalement, qu'ils sont tous dans un avion (ou un bateau) et s'il n'y a pas d'apprentis, il n'y aura pas de CFA non plus. Donc nous devons nous battre tous pour la survie et le développement**

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

du CFA. En revanche, si on n'y arrive pas, il faudra faire des choix, comme licencier, et là, je ne suis pas bien. Je ne sais pas si j'ai la technique pour aller vers ce type de sujet.

Le directeur, pour traiter des situations difficiles (licenciements pour motifs économiques) ou nouvelles (conquête des nouveaux marchés de la formation) doit combiner au moins deux caractéristiques :

- négocier une attitude personnelle pour le faire (il faut qu'il accepte la situation en tant que personne, qu'il y adhère)
- posséder des outils qui lui permettront de négocier la situation difficile ou nouvelle plus facilement (aspect objectif, mesurable, à acquérir).

Il faut agir simultanément sur les deux leviers.

L'évolution à terme (pas très éloigné), c'est ne pas être uniquement centre de formation par apprentissage, mais centre de formation professionnelle (tout court) aux métiers du bâtiment. L'évolution qui s'opère va **vers le décloisonnement : c'est la finalité de la formation qui prend d plus en plus d'importance et pas le mode d'y accéder**. Donc une bataille vers plus d'ouverture vers l'extérieur, y compris avec les maîtres d'apprentissage, être présent sur des forums, etc. De toute façon, soit le système s'adapte, soit il meurt. **Le changement, c'est avant tout une adaptation**. La situation de crise, elle a aussi du bon, parce qu'elle apure la situation. Uniquement ceux qui ont des reins solides qui restent… et ils se professionnalisent.

Comment être parmi les meilleurs ? De toute façon, il faut d'abord savoir s'adapter, travailler sur la mentalité des formateurs, afin qu'ils se rendent compte qu'on ne peut plus leur offrir une situation de sécurité, à laquelle ils sont tant attachés. On a cette sécurité si on remplit le CFA. Certains formateurs s'adaptent plus facilement que d'autres à des situations plus difficiles (groupes hétérogènes, avec des publics, des niveaux et des formes de formation différentes).

Le rôle du CCCA-BTP au milieu de tout cela ?

La perception globale du CCCA-BTP est positive, mais il faut nuancer quand-même. Tout d'abord, je ne comprends pas pourquoi l'existence d'un organisme aussi fort ne nous fait pas venir plus de taxe d'apprentissage ? Comment se fait-il que les entreprises n'ont pas plus de réflexe de verser davantage aux CFA ? Pourquoi le CCCA-BTP ne se donne pas, comme priorité nationale, d'aider les CFA la dessus ? Les CFA séparément, on n'y arrive pas.

Sinon, c'est un gros mécanisme, mai où il y a aussi de l'inertie, où les innovations prennent beaucoup de temps, où on n'accompagne pas (au moins toute de suite) des idées originales, comme l'ouverture d'un BTS (l'idée n'est pas suivie au départ, ensuite c'est un autre établissement, hors réseau, qui reprend l'idée et fonce …. Plusieurs années plus tard, la place est prise). → On revient sur l'idée de tout à l'heure : la réflexion du CCCA axée davantage sur la forme (BTS) que sur la finalité (compétence pour laquelle il y a une demande).

Sinon, l'immense mérite d'avoir des accords nationaux, même s'ils méritent d'être travaillés.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

La formation continue est également un apport positif, plus particulièrement la formation des formateurs nouvellement embauchés (un peu un rite initiatique qui donne un esprit réseau), même s'il n'y a pas de vraie sanction si le formateur rate sa formation.

L'assistance méthodologique utile (différents services qui, parfois guident et parfois brident, mais globalement positif). Au niveau pédagogique, il y a des échanges.
J'ai besoin de son accompagnement financier.

Les groupes de pilotage organisés par le CCCA-BTP sont utiles, mais plus spécifiquement pour les gens qui y participent (quid de la diffusion des résultats).

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

ANNEXE 2.4.

Transcription d'un entretien d'approfondissement semi-ouvert (exemple 2)

Objectif : mieux connaître ce que le directeur fait

Date de l'entretien : 2011 07 25

CFA-BTP de 600 à 900 apprentis

Caractéristiques du directeur : 35 ans, embauché d'abord en tant que formateur, ensuite adjoint pédagogique, directeur depuis 5 ans. Formation universitaire littéraire, complétée par un doctorat. CFA situé dans une zone réputée socialement et économiquement difficile. La volonté de devenir directeur a été guidée par l'envie d'impulser des choses que le formateur ne peut pas impulser, comme mettre en œuvre un certain nombre de projets pédagogiques, moins subir et plus organiser, avoir plus de relations avec l'extérieur, défendre la structure.

Par quoi commençons-nous pour mieux connaître ce que tu fais ?

L'environnement du CFA agit beaucoup plus sur l'image de marque (la représentation) de l'établissement que sur la vie de l'établissement. Il y a, toutefois, une incidence sur le fonctionnement de l'établissement, car nous accueillons le public que les autres ne veulent pas (aussi bien les CFA du BTP que les autres). Nous ne pratiquons pas de sélection, ni implicite, ni explicite. L'accompagnement du jeune est particulier. Les jeunes sont pareils qu'ailleurs, mais ils ont, toutefois, plus de difficultés qu'ailleurs, donc il y a un besoin de plus d'accompagnement. La période de recrutement est très longue au CFA : de mars à décembre. L'obsession de recrutement est omniprésente. J'essaye de ne pas être trop anxiogène vis-à-vis de mes collaborateurs, ne pas mettre de pression excessive dont le premier métier est de former et pas obligatoirement d'accompagner vers le contrat. Néanmoins, il faut être l'équilibriste.

On est équilibriste en bricolant. Avant, j'étais prof dans ce CFA. **Je connaissais donc le métier de directeur sans le connaître**. A partir de 2009, la situation économique s'est tendue, donc les formateurs ont dû se repositionner sur leur métier, car ils deviennent non seulement formateurs, mais aussi ceux qui sont responsables de leur emploi, par exemple en participant au recrutement des apprentis, démarchage auprès de entreprises potentiellement formatrices. Cela n'a pas eu que des bons côtés : les formateurs ont fini par une grande lassitude. Les choses ont démarré avec beaucoup de bonne volonté, mais il y a des limites à tout (au niveau des compétences professionnelles, vocations, etc.). Ensuite, les gens ont lâché un peu partout. Parce que les gens ont trop investi dans le recrutement et les résultats n'ont pas été à la hauteur : donc lassitude, découragement, entreprises moins satisfaites. Un surinvestissement, s'il ne donne pas de résultats escomptés, conduit à un découragement et un manque de motivation par la suite. Par conséquent, la gestion du risque et de la motivation est un exercice. On ne fait pas du recrutement que pour du recrutement ou pour du placement. On est, avant tout, une entreprise de formation. On accompagne les entreprises dans leur recrutement, mais ce n'est pas le CFA qui recrute pour les entreprises. Le CFA accompagne l'entreprise dans le recrutement.

L'attitude des entreprises s'est tendue, est devenue beaucoup plus dure depuis deux ans (autre conséquence de la crise). L'objectif du CFA est de former un jeune professionnel et citoyen, tandis que l'entreprise cherche une main d'œuvre. Le taux de réussite n'est pas un objectif en soi : c'est l'insertion des jeunes qui est la plus importante. Quelle est la limite de l'accompagnement socio-éducatif ? Il faut savoir déléguer, transmettre, s'arrêter, ne pas vouloir tout faire. Il faut également savoir où s'arrête la mission. Il faut savoir tisser des liens, non seulement dans le cadre de sa propre mission, mais également avec celles des autres. L'apprentissage est un processus, avec une multiplicité des phases et des acteurs. C'est un processus très long. La difficulté, c'est de déterminer le périmètre de compétences de chacun dans ce processus. Chacun doit trouver sa place. Donc **il faut savoir s'identifier pour ce qu'on est**.

… alors, que fait le directeur ?

Le directeur ne doit pas chercher à tout faire, ne pas être uniquement dans l'opérationnel. Néanmoins, la présence du directeur dans diverses situations permet de prouver que la situation est importante (p.ex. la présence du directeur dans des entreprises permet de dénouer des situations parfois difficiles). Mais attention danger, cela peut éloigner des **missions premières**, à savoir :

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

- relations institutionnelles, extérieur de l'établissement,
- **prospective** (avoir un temps d'avance), ne pas être que dans le quotidien, mais avoir du recul, anticiper, mettre en garde, **accompagner,**
- être en appui quand il y a une difficulté.

Le directeur doit aussi faire face à des situations non codées au niveau des relations humaines, par exemple un collaborateur à ambitions démesurées, ou un collaborateur pas très à l'aise dans sa mission.
Le directeur a bien besoin de parler de son travail, de lui-même. Il s'agit d'une fonction assez mal connue.
Le directeur peut aussi faire des dégâts :

- soit par négligence
- soit par faute.

Le directeur ne peut pas se contenter que de gérer, il doit également s'engager.

Et tu as eu des surprises, en t'engageant ?

Les plus grandes surprises :

- la collaboration avec les collègues, qui n'est pas que formelle, un enrichissement et un approfondissement au niveau du travail (au niveau de l'association avant tout). On sait s'épauler. **On a tous besoin de se sentir épaulé**,
- il y a un vrai travail régional (autre chose que gestion régionale). Il faut distinguer deux choses : gérer les CFA ensemble et reconnaître à chaque CFA ses spécificités et ses besoins. Chacun doit être reconnu dans ses spécificités, les utiliser au service de tous. Une vraie équipe discute et se chamaille.

… et pour qu'il en sorte quoi ?

D'abord, je tiens à dire que le directeur est un catalyseur des volontés communes. Dans un contexte régional, les directeurs ont des fonctions différentes et la façon de travailler est différente, car les directeurs dans un cadre régional ne sont pas des patrons. Assez curieusement, cela leur donne la possibilité de travailler plus librement : on peut expérimenter, se chamailler, etc. Le côté formaliste et institutionnelle est moins présente (mais certains directeurs cherchent ce côté, c'est même pour cela qu'ils sont devenus directeurs, ce qui est particulièrement vrai pour les directeurs généraux qui ont du mal à redevenir directeurs). Dans un cadre régional rénové, on n'est pas entre patrons, mais entre collègues qui ont un patron.

Chaque situation a son aspect positif et son aspect négatif : la relation entre pairs compétents, sans hiérarchie, fait qu'on est libre au niveau de l'expression, mais cela se fait en renonçant à une partie de l'autonomie dans l'action. Les directeurs, dans une association régionale, sont dans une solidarité de fait par rapport au secrétaire général.

Les directeurs sont sensibles à la dimension « gestion sociale » de leurs établissements et aux délégations que l'association leur confie dans ce domaine. Le plan de formation, par exemple, est un outil important de gestion des compétences des collaborateurs, souvent mal utilisé, par entrée avant tout administrative et financière, parfois affective (une sorte de bonus, de prime, surtout dans le réseau CCCA-BTP, où participer à un stage signifie aussi faire un voyage).

Les relations avec les organisations professionnelles existent dans les deux sens : si les CFA souhaitent qu'elles s'occupent d'eux, il faut aussi qu'ils s'occupent d'elles. Par ailleurs, pour mobiliser des énergies internes, il faut se baser sur des liens externes solides. Les deux marchent ensemble. Le fait que l'institution suit le directeur motive son équipe. L'institution apporte sa valeur ajoutée si elle est ressentie comme un allié.

Comment le directeur doit-il faire et comment doit-il être pour être reconnu par son équipe comme efficace et compétent ?

Le directeur doit être capable d'être ouvert, de découvrir les capacités de ses collaborateurs, parfois non soupçonnées. « Découvrir ses collaborateurs dans la plénitude de leurs compétences ».
Par ailleurs, il faut accepter ce qu'on ne maîtrise pas et il faut faire avec, par exemple :

- mauvaise conjoncture économique,
- situations personnelles sociales dramatiques, avec des taux de rupture de contrat importants,
- forte incivilité des jeunes, liée aux caractéristiques des publics.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Changer de posture, passer de formateur à directeur au sein d'une même structure, ce n'est pas facile. D'abord, on ressent une **grande solitude** : les collègues d'hier vous regardent différemment et une distance, un froid glacial s'installe, suite à l'image que chacun a de la fonction de directeur, y compris au niveau de la tenue vestimentaire. L'appui du directeur vient beaucoup de l'équipe de direction, ainsi que de l'équipe pédagogique, si elle est soudée (mais pas contre son directeur).

La façon de gérer le personnel :

- il faut être pleinement directeur, y compris être père fouettard si nécessaire,
- mettre les questions de fond en avant, ne pas ignorer le contenu du travail des autres, avant d'être sur le comportement de la personne, il faut parler des contenus de sa mission et construire à partir de cela, construire avec des gens à qui on fait confiance,
- discussions-concertations, prise d'avis avant de décider,
- capacités à gérer des cas difficiles (p.ex. licenciement d'un formateur).

Etre embauché en tant que directeur, c'est aussi construire le métier. Parfois, on est embauché pour une fonction sans posséder le métier. C'est un métier qui se construit progressivement, **à partir de l'histoire et de l'expertise de chacun,** avec des choses très concrètes à apprendre :

- gestion du personnel,
- organisation de l'emploi du temps,
- conduite de projet,
- communication extérieure.

Il y a plusieurs champs différents, mais tout cela c'est un métier. **Ce métier-là n'est pas identifié comme tel. On est accueilli dans la fonction, mais on n'est pas formé à un métier.**

Comment est-il, ce métier ?

Il s'agit d'un métier très spécialisé, car il s'exerce différemment d'un CFA à un autre. Il ne sera donc pas le même d'un CFA à un autre. C'est un métier à facettes multiples, plein de surprises et de découvertes. Il faut au moins un an pour avoir le sentiment d'une maîtrise. Au bout d'un an, le sentiment de stabilité commencera à s'instaurer (car au CFA, c'est un cycle d'un an).

Ce sont les situations de crise qui font évoluer le plus, avec tous ses aspects : crise économique, crise avec les jeunes, crise financière, etc. Donc aussi bien les crises externes et les crises internes (il y en a de temps en temps dans chaque CFA).

Pour faciliter la mission, le CCCA-BTP accueille, mais ne forme pas les nouveaux directeurs. Et pourtant, il faut les deux :

- une formation au pilotage des établissements, y compris conduite de projets,
- la communication (externe et interne),
- des rudiments budgétaires, comptables et économiques (comptabilité analytique).

Le CCCA-BTP ne peut pas partir du principe que les nouveaux directeurs ont déjà des compétences suffisantes pour être performants dans ses missions. On recrute souvent sur le potentiel et pas sur les compétences.

Les directeurs ont plus affaire à des personnes qu'à des partenaires sociaux. Les directeurs sont des intermédiaires. Pour une bonne communication, il faut, avant tout, de la clarté dans les relations et des missions.

Le directeur doit également savoir se retirer de temps en temps. Parfois, les groupes sont beaucoup plus productifs sans la participation du directeur. Parfois, les collaborateurs on le sens intuitif du rôle du directeur : par exemple, ils peuvent être capables de formuler eux-mêmes des questions sur lesquelles il faut que le directeur tranche.

Il y a des équilibres à trouver : être présent/être absent, permettre/interdire, accepter/renoncer, ne pas être jusqu'au-boutiste, calculer le bénéfice de ses choix, ne pas créer des perturbations dont les prix à payer seraient beaucoup trop élevés par rapport aux bénéfices escomptés.

Savoir vendre le changement, ce n'est pas le présenter comme un impératif incontournable. *Il y a toujours une alternative à tout*. Eviter « on n'a pas le choix ». Cela ressemble davantage à une opération « coup de poing » qu'à une stratégie. On n'apprend rien à la structure en faisant cela. Il faut que la structure bouge, non seulement chacun séparément. **Les projets qu'on fait ensemble doivent être ressentis comme des travaux qui**

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

permettront à tous de travailler mieux par la suite et pas un travail en plus, sans un but facilitateur pour la suite. Ce travail fait partie d'**un processus large**.

Être directeur, c'est aussi une répétition (un cercle) qui tire vers le haut. **L'expérimentation est importante, on a le droit de se tromper et de revenir en arrière**. Dans ce cadre, il faudrait parler davantage d'une opportunité de changement que d'un changement lui-même. Le changement n'est pas un objectif en soi et les équipes ne doivent pas travailler pour un changement. Le but du changement doit être clair et partagé, sans le sentiment de couperet qui tombera sur la tête. L'expérimentation donne une forme de liberté, d'impulsion, mais sans obligation de résultat. Le directeur c'est une forme d'impulsion. Même si on impose des choses, il faut demander ce que les autres en pensent. Par ailleurs, dans la conduite de projet, il faut un contrat, avec des éléments d'évaluation.

Le directeur doit être capable de chercher à comprendre (et de comprendre) la logique de l'interlocuteur qu'il a en face. Cette habilité intellectuelle est importante. Pour apprendre l'architecture, il ne faut pas le faire en théorie, mais il faut entrer dans la cathédrale pour comprendre comment elle est construite. Ceci est également valable pour les directeurs : ils doivent comprendre de l'intérieur ses interlocuteurs et entrer dans leurs motivations.

Pour être un bon directeur :

- il faut en avoir envie,
- il faut avoir la capacité à mettre les difficultés professionnelles à distance (il ne faut pas prendre des choses pour soi, prendre les choses à titre personnel) dans un contexte relativement dur, y compris par rapport aux misères du monde,
- il faut une bonne capacité à encaisser, non seulement ses propres difficultés, mais aussi celles des autres (liens étroits entre les problèmes personnels et professionnels). Il faut savoir gérer les différentes personnalités, parfois à l'intérieur d'une même personne,
- il faut être capable de gérer des déceptions causées par d'autres (institutions, autres personnes) qui amoindrissent l'effort de mobilisation, d'investissement,
- ne pas perdre la cohérence de son emploi, malgré une multitude des tâches pas toujours liées les une aux autres (→ toujours un lien avec la complexité), éviter le sentiment de perdre la maîtrise de sa fonction et de ses activités : comme pour les formateurs, une accumulation des tâches pour lesquelles le directeur s'estime ne pas avoir été embauché fait que la représentation de son métier change (avant, le directeur gérer les moyens, tandis que maintenant il doit manifester beaucoup plus d'initiative, aller vers les entreprises, contribuer à construire des stratégies, etc.). Un changement de nature et un certain manque d'homogénéité dans les tâches peut faire que on ne sait plus ce qu'on est professionnellement parlant (ceci est valable aussi bien pour les équipes de direction que pour les formateurs et les personnels administratifs).

Redonner du sens, c'est aussi dire à chacun quel est le sens de sa présence ici (parfois, cette formule peut être un peu creuse). Sens : direction, cohérence (donner du sens, c'est aussi donner de la cohérence).

Actuellement, il y a une double tendance :

- on souhaite donner du sens en créant des liens entre les différents pôles au CFA,
- et en même temps on cloisonne des choses, avec des missions spécialisées (CJE, développeurs de l'apprentissage, etc.).

Deux attitudes différentes à gérer :

- activités sous contrainte,
- activités sans contrainte (en quelque sorte, une cerise sur le gâteau, comme une formation continue que le CFA développe, mais ceci n'est pas une condition indispensable pour sauvegarder des emplois).

Dans la fonction de directeur, il y a aussi **la gestion des paradoxes**.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

ANNEXE 2.5.

Transcription d'un entretien thématique DAFFA semi-ouvert (exemple 1)

Objectif : mieux connaître ce que le directeur fait dans le dispositif DAFFA

Date de l'entretien : 2013 04 18

CFA-BTP de 600 à 900 apprentis

Caractéristiques du directeur : 46 ans, embauché d'abord en tant que formateur en français dans le même CFA, ensuite adjoint pédagogique, directeur depuis 4 ans. Formation universitaire littéraire, complétée par une formation de formateurs. Intérêt particulier pour la pédagogie et pour la formation des formateurs de CFA (interventions dans le cadre du DAFFA et dans un dispositif de formation régional).

Quel changement vois-tu avec le DAFFA (nouveau dispositif d'accompagnement et de formation des formateurs en alternance) par rapport à la FFA (dispositif précédent) ?

Voici les points que je relève :

- Le formateur entre tout de suite dans le processus de professionnalisation.
- La direction du CFA doit construire tout de suite un modèle d'accompagnement
- Cela place la culture régionale au centre de débat.
- On ne s'engage pas dans les grandes paroles théoriques, mais on entre tout de suite dans l'expérience concrète du formateur.
- Grâce au renforcement de la dimension régionale, il y a **un échange des partages déjà faits dans les CFA**. Il y a un lien de proximité qui se dégage.

Analyse et échange des pratiques des formateurs plus que la construction des savoirs. La spécificité du formateur est mieux prise en compte, ainsi que le recentrage sur son expérience.

… et plus particulièrement ?

Le DAFFA fait ressortir **le libre arbitre** du formateur (le place au cours du processus de médiation des savoirs issus de l'expérience), on n'est pas loin de **l'individualisation des parcours** (lien entre les deux).Les gens arrivent aux modules 2 et 3 avec une préparation réalisée au niveau régional. Cela donne du sens aux spécificités individuelles et régionales.

Par ailleurs, cela redonne du sens au travail des adjoints :
- Le DAFFA réinvestit la compétence des adjoints.
- Le DAFFA renforce la compétence des adjoints.

Une double formation …
- Fédération d'une équipe dans le cadre régional.
- Formation pédagogique.

… pour les trois groupes de bénéficiaires :
- Formateurs nouvellement embauchés.
- Adjoints de direction chargés de la pédagogie.
- Directeurs de CFA-BTP.

Comment cela se passe-t-il au quotidien ?

1. Réunir les adjoints pédagogiques : il y a une parité qui se crée entre les directeurs et les adjoints, une réciprocité dans les échanges (le niveau hiérarchique n'est pas le seul qui définit la relation entre les deux, il y a également le niveau des compétences). C'est la qualité des échanges qui détermine la qualité des relations hiérarchiques. Il y a une confiance qui s'installe et une recherche commune de compétences. Construction d'un schéma vertébral commun.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

2. Relation du directeur avec la pédagogie : pour certains la pédagogie est innée, tandis que pour d'autres non (ils sont davantage gestionnaires des moyens, beaucoup moins les concepteurs).
3. Les adjoints ont besoin d'être accompagnés pour bien exercer leur mission dans le cadre du DAFFA.

Autres aspects importants :

- Dynamique régionale.
- Gestion de la pédagogie : donner la priorité à la fonction tutorale du directeur de CFA :
  - En tant que pilote DAFFA.
  - En tant qu'accompagnateur dans les CFA.
- Dans le cadre du DAFFA, on n'est pas dans la dispensation des savoirs, mais dans le réveil du libre arbitre de ses acteurs :
  - directeur qui doit prendre position par rapport à la prescription (contenus, rythmes, préparations en région et au CFA),
  - formateur qui doit se positionner par rapport aux savoirs proposés et savoirs déjà détenus qu'il confronte à son expérience professionnelle,
  - Pourquoi je le fais et comment je le fais.

Les connexions se mettent en place en région. ***On est dans une approche réflexive autour de la fonction de formation***. Comment faire émerger le libre arbitre ? Comment le souhaitons-nous ?
On est davantage sur la relation pédagogique du formateur avec l'apprenti que sur la dimension purement didactique (plus facile à apprendre).
Le DAFFA interroge la fonction de formateur en alternance. On interroge la relation pédagogique et on interroge moins le contenu. Le formateur s'interroge et mobilise ses savoirs dans le cadre d'une fonction. Cela va générer la compétence-clé : réflexion sur son action.
Avant le DAFFA : une transmission d'un dispositif didactique (contenu) et moins « comment je fais avec un groupe, comment je traite les situations difficiles ? »

Parle-moi de la façon dont tu accompagnes les nouveaux formateurs…

Point de départ : je pose la question au nouveau formateur : « dites-moi comment vous faites » et non « je vais vous dire comment faire ». On interroge l'expérience et on accompagne les formateurs pour *comprendre* comment ils mobilisent les savoirs (dans l'accompagnement, il est important de comprendre comment les formateurs font avant de leur donner des conseils).

La relation avec le formateur change : on est dans *la parité d'estime* des savoirs (on estime les savoirs des formateurs d'abord, on construit une relation plus partenariale et plus adulte), on veut aussi que le formateur nous estime pour nos savoirs (et savoir-faire).

On n'est pas dans la hiérarchie, mais dans l'accompagnement symétrique.

Les formateurs n'attendent pas de recettes, mais une aide à développer une relation avec eux-mêmes. On est, par conséquent, dans l'individualisation de l'accompagnement.

Les directeurs sont dans une prise de conscience d'abord de ce qu'il faut faire, mais ils ne sont pas encore (ou pas souvent) dans le faire : le dispositif est au début du chemin, les directeurs sont en train de construire leur propre apprentissage comment accompagner les formateurs (comment les directeurs construisent leurs propres apprentissages ? : cela passe par la création des communautés d'apprentissage d'une façon souvent informelle (faire un schéma des apprentissages des directeurs dans le DAFFA : cela répondra à la question de Jean ce que le DAFFA apporte aux directeurs en termes d'apprentissage (voir aussi le modèle de la 2e grille d'analyse : comment je fais et comment je deviens ensuite ?).

Il y a un ***cheminement individuel*** qui fait son sens (aussi bien pour les *formateurs* que pour les *directeurs*).

Dans la région, on a un sens commun. Une ingénierie de l'accompagnement construite ensemble (dans une communauté d'apprentissages). On fait plus dans le singulier de chacun, surtout par ce que les groupes sont devenus plus restreints (en parlant des regroupements régionaux).

Les adjoints sont les premiers relais de la transmission. On est dans la co-formation en réciprocité :

- Directeurs.
- Adjoints pédagogiques.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

- Formateurs

On apprend aux équipes comment coopérer. Cette coopération devient de plus en plus interrogative au lieu d'être transmissive. Chacun récupère le vécu pour soi même, mais aussi pour l'autre.

Au CFA, l'accompagnement revient aux adjoints. En outre, les 3 journées (organisées régionalement) sont co-construites avec les adjoints pédagogiques. Les adjoints sont aussi dans l'introspection des compétences et réciprocités des savoirs. Il est important d'être sur les mêmes philosophies dans le CFA et au niveau régional.

Pourrais-tu résumer rapidement les points que tu considères comme les plus positifs du DAFFA ?

- Harmonisation des compétences (à acquérir) au niveau régional.
- Mise à niveau des adjoints pédagogiques.
- Apprentissage de l'accompagnement.
- Discours en commun.

Alors tout est positif, pas de zones d'ombre, pas de tensions majeures ?

- Ce qui est embêtant : le pilote n'est que par délégation sur l'animation régionale. Quelle posture j'ai en tant que pilote régional par rapport à tous les autres CFA (je ne suis pas maître de l'application dans les autres CFA, je n'ai aucune autorité sur les autres CFA).
- Les circuits d'exécution et d'information ne sont pas encore au point.
- Les comptes-rendus ne sont pas envoyés aux pilotes. Ne pas les court-circuiter dans l'information (cela fragilise leur posture de pilote) que l'institution donne aux CFA des stagiaires.
- L'accompagnant garanti par le CCCA-BTP : renforcer le rôle du conseiller régional, au détriment du disciplinaire. Question de posture : le conseiller en formation du CCCA-BTP est-il d'abord régional ou disciplinaire ? Représente-t-il d'abord l'obligation vis-à-vis de l'institution ou apporte-t-il d'abord ses compétences, son conseil ?
- Travailler davantage sur la cohésion de la formation d'une région à une autre, et même au niveau d'une même région (avec une décentralisation de la formation, l'institution maîtrise moins de choses : cela a ses côtés positifs, mais également négatifs, à savoir il y a une tension entre la dynamique, la créativité d'un côté et la cohérence nationale et régionale de l'autre.
- La durée de 16 mois, c'est un peu condensée, cela contribue à faire grandir l'écart entre le discours et le réaliste en termes de contenus et d'accompagnements. Il serait mieux d'espacer davantage.

Néanmoins, on a un dispositif pertinent sur la *pédagogie* de l'alternance et sur la *relation* (avec l'apprenti, l'entreprise, l'institution).
La production des savoirs : dommage qu'il n'y a plus de rapport d'action pédagogique (RAP) qui existait avec le dispositif précédent. Ce qui manque, c'est un statut plus fort des écrits à produire par le formateur :

- sur ses pratiques,
- sur la formalisation des nouveaux savoirs,
- sur la démarche réflexive en général.

Peux-tu décrire un peu plus dans les détails comment tu organises et comment tu fais l'accompagnement du nouveau formateur au CFA ?

Une première observation (pendant un mois ou deux) : spontanée, sans consignes et sans recettes, je veux juste détecter les grandes propensions face à un groupe d'apprentis et voir comment le nouveau formateur gère la situation. Essayer de détecter si le formateur :

- base son activité davantage sur « être(s) » - on se fait confiance en tant que personne (instinct),
- base son activité davantage sur « savoir(s) » - on fait davantage confiance à ce qu'on a appris (raison).

Objet de l'action, c'est de détecter si le nouveau formateur :

- privilégie spontanément l'apprenti (ce qu'il est),
- privilégie spontanément les savoirs (à communiquer).

Je souhaite détecter ce qui n'est pas écrit dans le manuel, voir comment organiser l'individualisation du parcours, détecter ce dont les nouveaux formateurs ont besoin.
Il ne faut pas tuer le sens inné du formateur (ne pas se focaliser sur le contenu, mais sur la relation, basée sur des pré-requis.
La formation ne doit pas formater, mais faire ressortir les sens dans la cadre de ce qui est commun dans ce

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

processus et ce qui n'est pas.

Ce qui manque comme composantes de l'accompagnement : un mémoire sur la formation, un lien avec le projet d'établissement. Une réflexivité en tant que source d'innovation.
Les formateurs doivent faire un « truc » sur soi plus que sur autre chose. Etre dans une démarche-action.
On se prive de la richesse du réseau au niveau du partage des savoirs, car on n'a pas le temps. On conçoit son accompagnement tout seul, sans référence (même si on en la suit pas, elle est là, elle permet de se comparer à quelque chose).
Par ailleurs, l'accompagnement s'arrête avec la fin du DAFFA. Pas de projet précis pour continuer le processus.
Comment faire pour que le processus de professionnalisation des nouveaux formateurs ne s'arrête pas ?

Globalement, je veux dire que je considère le DAFFA comme un succès à 80%, mais il manque 20%, et comme on n'est pas dans du quantitatif, mais dans du qualitatif …

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

ANNEXE 2.6.

Transcription d'un entretien thématique DAFFA semi-ouvert (exemple 2)

Objectif : mieux connaître ce que le directeur fait dans le dispositif DAFFA

Date de l'entretien : 2013 06 05

CFA-BTP de 600 à 900 apprentis

Caractéristiques du directeur : 44 ans, au CFA depuis 8 ans, arrivé avec une expérience de formateur en disciplines générales pour être adjoint pédagogique, directeur depuis 3 ans.

Ton opinion générale sur le DAFFA ?

Le DAFFA : un changement indispensable permettant de tenir compte des évolutions telles que le passage en CCF.

Le DAFFA, ce n'est pas qu'un dispositif de formation, mais aussi un dispositif de gestion des ressources humaines qui renvoie aux relations et responsabilités hiérarchiques au sein de l'association régionale. Le secrétaire général d'association est positionné en tant que responsable hiérarchique « ultime » des formateurs nouvellement embauchés, mais c'est le directeur qui valide le nouveau formateur, en participant aux dernières épreuves DAFFA validant les acquis de la formation.
Ambigüité de cette validation : validons-nous les capacités professionnelles du formateur où les acquis de la formation ?

Et alors ?

J'évalue plutôt les capacités de la personne :

- à maîtriser la pédagogie de l'apprentissage,
- à s'insérer dans un collectif de travail,
- à comprendre l'environnement et le contexte.

Ensuite, que penses-tu des objectifs, des contenus, de l'organisation et des effets du DAFFA ?

Module 1 (régional) : l'animation et les contenus conviennent. Les directeurs ont animé les regroupements la première année du DAFFA et ont ensuite passé la main aux adjoints pour la deuxième promotion. Cette décision est motivée par la volonté de renforcer le lien hiérarchique entre les adjoints et les formateurs de CFA.

Il faut préciser la répartition des rôles entre les trois interlocuteurs des formateurs dans le DAFFA : qui est responsable de quoi et qui doit rendre quels comptes à qui : limites d'une prescription nationale et la nécessité de trouver des solutions adaptées aux contextes locaux.

Grand changement avec le DAFFA : il s'agit d'un processus qui se déroule « chez eux », le CFA est ressenti comme le lieu principal d'acquisition des capacités professionnelles, tandis que les regroupements organisés par

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

le CCCA-BTP sont des regroupements de réflexion, d'analyse, de prise de recul, de mise en commun, mais pas des lieux de production.

La FFA a été davantage subie, éloignée du CFA, le processus d'apprentissage au CFA, même s'il avait lieu, n'a pas été suffisamment valorisé, il se faisait sans avoir un statut, tandis qu'avec le DAFFA le CFA est reconnu par l'institution comme un principal lieu des apprentissages par la production. C'est un changement majeur qui conditionne la motivation des nouveaux formateurs dans et pour ce dispositif ; ils partent plus volontiers aux regroupements DAFFA qu'aux regroupements FFA.

Comment cela se passe concrètement dans ton CFA, en sachant qu'il y a chez toi de 2 à 3 nouveaux formateurs chaque année en moyenne ?

Avant le démarrage du module 1

L'accompagnement au quotidien, c'est surtout le travail de l'adjoint pédagogique (*le directeur commence par parler ce que fait l'adjoint pédagogique avant de parler ce qu'il fait lui-même*).

- Réunions entre l'adjoint et les nouveaux formateurs toutes les trois semaines, afin de suivre leur progression (ceci est inscrit dans les emplois du temps)
- L'adjoint pédagogique observe 2 séances et il les analyse en s'appuyant sur la grille inspirée de la grille d'évaluation finale, afin de clarifier aussi vite que possible les attendus finaux du processus de *formation* et d'*intégration*

  Observation de séance en octobre : une observation brute (montre-moi comment tu fais spontanément et instinctivement, sois « comme d'habitude »). Objectif : élaborer le projet de formation adaptée au profil de la personne (on voit le formateur – fonction et on voit la personne – capacités).

  Lors de cette première période, il s'agit d'élaborer un langage commun, comprendre les concepts (séquence/ séance), s'habituer au rythme de préparation des séances/séquences. Etre dans le déroulé de la préparation.

  Etre dans le processus d'appropriation.

Pendant la formation

Une 2e observation de séance en février/mars (pendant le module 1) : l'adjoint vérifie la progression du formateur et regarde si les consignes données ont été respectées.

Les processus d'accompagnement concernent aussi bien la formation que l'intégration (il est difficile de faire marcher l'un sans l'autre) : un bon formateur, c'est celui qui est compétent pédagogiquement et professionnellement intégré.
L'un des objectifs de l'accompagnement c'est faire apprendre au formateur comment s'auto-évaluer, le responsabiliser dans son propre processus de formation.

- Une réunion avec les nouveaux formateurs avant qu'ils ne partent au module 2 (national).

Après le module 2 : tout s'éclaire.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Comment ? Pourquoi ?

- Après le module 2 : *une 3e observation* (en juin) : on entre dans l'exigence de la séquence professionnelle, méthode inductive. Modularisation des exigences en fonction du progrès du formateur. Le retour des observations est très individualisé (toujours en utilisation la grille d'évaluation finale). Dimensions prises en compte :
  - développement des compétences d'analyse des politiques
  - intégration des observations précédentes dans la modification des pratiques professionnelles
  - démontrabilité des résultats.

  Objectif : apprendre à se mettre en questionnement (formateur).

  On éclaircit encore une fois les critères d'évaluation finale.

  Quel rôle du tableau de bord du formateur ? Il y a une ambigüité par rapport au statut de ce document : s'agit-il d'un document personnel du formateur, à son usage exclusif, ou un document-témoin à montrer, une sorte de preuve de son parcours.

- L'adjoint pédagogique est présent aux deux évaluations finales et il y a un retour conjoint (adjoint et directeur) au formateur : c'est un entretien de 45' à une heure :
  - sur les deux observations qui font l'objet de l'évaluation
  - sur le travail interdisciplinaire
  - sur l'évolution du formateur (toujours connaissances pédagogiques et capacités d'adaptation ensemble).

  Lors de la restitution des résultats, le directeur et l'adjoint tiennent leurs rôles respectifs :
  - le directeur son rôle de tuteur hiérarchique
  - l'adjoint son rôle d'accompagnant pédagogique.

Et tout va bien dans ce processus bien rôdé ?

- On ne voit pas la plus-value des visites pédagogiques. Leur importance et leur rôle dans le processus de formation devrait être plus précis et plus valorisé.
- Dommage que le projet pédagogique n'existe plus, car nous nous privons des éléments suivants :
  - réflexion
  - mode projet
  - ancrage dans le projet d'établissement
  - interdisciplinarité
  - appui au métier.

  Il est donc suggéré de revenir vers la démarche « projet pédagogique », en éliminant ce qu'il y avait comme routinier, répétitif et peu formateur, mais en gardant les aspects qui aident à développer les dimensions mentionnées plus haut.
- Le DAFFA est devenu très pédagogique par rapport à la FFA : l'aspect institutionnel et la compréhension des systèmes y existent beaucoup moins, tandis que le formateur doit maîtriser non seulement la séquence, mais plus globalement l'accompagnement du jeune, l'entreprise, la compréhension de l'environnement, le livret d'apprentissage.
- Dans l'ancien système, même si je ne le regrette pas globalement, le projet d'action pédagogique que le nouveau formateur devait réaliser permettait de prendre de la distance par rapport au quotidien et d'élargir la problématique au-delà de l'aspect purement pédagogique. Au lieu de le supprimer, il aurait dû être renforcé pour faciliter la mise en réflexion par rapport à l'activité du formateur prise globalement, tandis que maintenant on privilégie la pédagogie pure.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Mais tu as dit que tu ne regrettais pas l'ancien système, pour reprendre ton vocabulaire. Essentiellement pourquoi ?

- Parce qu'avec le DAFFA, le directeur apprend à définir ce qu'il attend du formateur.
- En même temps, le DAFFA permet de mieux définir son rôle par rapport à celui d'adjoint pédagogique, car le directeur doit prendre plus de responsabilités avec le DAFFA.
- Le DAFFA sert donc aussi de support pour organiser le travail d'équipe de direction en fonction des attributions, des capacités et des centres d'intérêt des uns et des autres.

Mais je répète, le DAFFA qui ne tient pas suffisamment compte des toutes les dimensions de la fonction de formateur, et de la globalité des toutes ces dimensions, peut enfermer les formateurs dans la dimension uniquement pédagogique. Le risque serait de perdre l'identité du BTP. Par conséquent, le DAFFA doit rester contextualisé et spécifique (un CFA n'est pas un lycée). C'est danger est amplifié par le fait que certains formateurs se retrouvent au CFA non par choix, mais parce qu'ils n'ont pas réussi à entrer dans l'éducation nationale. Il ne faut surtout pas amoindrir la fonction « alternance » dans le DAFFA.

Ainsi, le DAFFA doit rester « professionnel », avec ses deux dimensions :

- Pédagogique,
- spécifique à l'apprentissage et à la branche BTP.

Objectif : garder notre spécificité et notre identité de branche.

À part cela, l'organisation générale du DAFFA : très bien, et le timing aussi.

Proposition : éventuellement rajouter 6 mois pour la réalisation d'un projet pédagogique, cela « bouclerait » le dispositif, compléterait les observations des séquences, des situations et des expériences professionnelles.

Parle-moi maintenant de toi dans ce dispositif …

1. Participation à la 1e réunion DAFFA, où chacun tient son rôle :
   - adjoint pédagogique : accompagnement au quotidien, technique de la pédagogie,
   - directeur : pas du tout sur le volet « accompagnement » (le directeur est beaucoup à l'extérieur, il doit garantir le remplissage correct des sections, entretenir des relations avec des partenaires institutionnels, concevoir des projets, être sur le management global, ne pas maîtriser le détail, mais comprendre les processus et les préparer).

2. Participation au module 1 (régional), précédée de la préparation de ce module (directeurs et adjoints ensemble), surtout en termes de contenu (qui a évolué entre le DAFFA 1 et le DAFFA 2) ; en revanche, relativement peu de préparation de l'accompagnement qui continue à être élaboré localement, avec une concertation plutôt réduite. En formation régionale, un groupe de 10 à 12 formateurs et quand j'y interviens, cela se présente comme ça :
   - DAFFA 1 : j'étais davantage sur le volet institutionnel (temps de travail, projet d'établissement, etc.), mais mes collègues m'ont dit que ce n'était pas l'attente principale des formateurs qui souhaitent des outils et des techniques directement utiles en situations de classe ou en atelier,
   - DAFFA 2 : on entre donc plus par la partie pédagogique (on a quand-même gardé la partie institutionnelle pour la compréhension globale du système).

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

… et après ?

J'ai déjà dit, au CFA, c'est surtout l'adjoint. Je respecte sa fonction et sa mission. La mienne est différente.
On s'appuie aussi sur le pilote régional et sur le responsable régional et conseiller au CCCA-BTP.

Alors je reformule ma question : parlons plutôt de ce que le DAFFA t'apporte …

1. Le directeur est impliqué dans l'évolution du formateur. Son avis compte. L'implication du directeur compte pour le directeur, mais il compte également pour le formateur.
   L'implication du directeur dans la formation fait que la prescription institutionnelle circule autrement : elle ne va pas directement au formateur, mais passe par le directeur qui la comprend et l'interprète avant de mettre en place des interventions qui facilitent l'assimilation de la prescription par le formateur.

2. L'institution n'est pas non plus seule à évaluer le formateur, mais c'est également le directeur qui :
   - d'une part, s'engage dans la décision prise,
   - d'autre part, renforce son autorité/notoriété par rapport au formateur.

   Cela est important, car permet au directeur de mieux s'identifier par rapport au formateur. Le directeur affirme également sa position en tant que gestionnaire des ressources humaines.

3. Le directeur organise le travail coopératif avec le formateur pour qui le DAFFA n'est pas qu'une obligation.

4. Le DAFFA est pour le directeur un outil de gestion des compétences dans la mesure où :
   - il réveille les compétences chez les formateurs
   - il développe les capacités des directeurs à prévoir, à mieux positionner les apprentis au bout de la chaîne de l'apprentissage au CFA,
   - avec le DAFFA, le directeur perçoit mieux le CFA comme une entreprise où il y a des apprentissages qui vont jusqu'à l'apprenti.

   Le directeur, ainsi que les autres ne se sentent pas seuls dans le DAFFA. Néanmoins, les démarches dans chaque CFA restent autonomes et pas suffisamment concertés, surtout pour ce qui concerne l'accompagnement à mettre en place. Cela a du bon et du pas bon :
   - les démarches ne peuvent pas être totalement concertées, car il faut également donner du sens à sa propre entreprise, il faut renforcer la culture d'entreprise en s'appuyant sur le sentiment d'appartenance (au CFA), en complément des processus identitaires au niveau de l'association et au niveau national, c'est qui est positif,
   - le danger, à deux niveaux :
     - les formateurs peuvent avoir l'impression qu'ils ne sont pas traités de la même fonction d'un CFA à un autre,
     - comment garder la cohésion nationale du dispositif au niveau des messages à transmettre.

   Il n'y a pas de réunions particulières DAFFA entre les adjoints (probablement un manque, à voir).

5. Le DAFFA permet d'actualiser les connaissances pédagogiques du directeur er de l'adjoint. Il est important de valoriser l'effort. Il est par ailleurs important de valoriser l'effort des formateurs qui arrivent au bout du parcours : ce parcours n'est pas valorisé actuellement, quelle est la validité du certificat donné à la fin ?
6. Le DAFFA est une activité professionnelle parmi d'autres pour les directeurs de CFA : ils se positionnent aussi sur les appels d'offres lancés par les conseils régionaux et sur tous les autres dossiers urgents,

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

exigés par des organismes de tutelle (le CCCA-BTP) et les organismes financeurs (conseil régional, CCCA-BTP).

7. Avec le DAFFA, le directeur développe aussi ses capacités de communication, en diffusant les résultats de ce dispositif auprès des autres formateurs. C'est un vecteur de diffusion des idées pédagogiques à partir des résultats DAFFA.

Mais j'insiste, le DAFFA, avant tout, pour le directeur, c'est un puissant levier de gestion des ressources humaines, à commencer par l'exploitation des résultats de l'entretien professionnel. Le directeur est dans le rôle RH et gestion des ressources humaines. Le directeur devient capable de situer le DAFFA dans un cadre plus général de développement de son CFA et de ses formateurs.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

ANNEXE 2.7.

GRILLE D'ANALYSE POUR EXPLOITER LES RÉSULTATS DE LA 2E SÉRIE D'ENTRETIENS **Objectif : retravailler l'idée du sujet humain et du sens qu'il attribue à ses expériences**				
Directeur de CFA-BTP : qui suis-je ?	Que fais-je ? (Question souvent interprétée "Que devrais-je faire ?")	Comment le fais-je ? (Question souvent interprétée "Comment devrais-je faire ?")	Pourquoi ? À quelles fins ?	Quels hommes sommes-nous ensuite?
	Quels sont les composants de mon expérience professionnelle ?	Comment j'acquiers ces composants de mon expérience professionnelle ?	Qu'est-ce que j'en fais ? (Sous-entendu pour les autres et pour moi-même)	Quelles transitions-transformations identitaires ?
Directeur, sa caractéristique communiquée spontanément	*RÉPONSES DES DIRECTEURS*	*RÉPONSES DES DIRECTEURS (partie la plus difficile de l'investigation)*	*RÉPONSES DES DIRECTEURS*	*RÉPONSES DES DIRECTEURS*
Directeur 1, entretien 2010 11 10, Haute-Normandie **Accompagnateur des nouveaux formateurs**	* Je conçois et mets en œuvre l'accompagnement du nouveau formateur au CFA avant son entrée en modules de formation organisés à l'extérieur du CFA. * Je contribue à la préparation du formateur au départ en modules de formation. * Je participe à l'observation et à l'analyse des séquences d'apprentissage animées par le nouveau formateur avec les apprentis ...	* En participant à des regroupements régionaux de concertation et d'élaboration des méthodes et des contenus de l'accompagnement et de la formation des nouveaux formateurs. * En participant à des groupes de travail au CCCA-BTP (groupe qualité formation des formateurs de CFA). * En m'autoformant à la pédagogie de l'apprentissage du BTP ...	* Pour faciliter l'intégration professionnelle des nouveaux formateurs. * Pour m'affirmer en tant que manageur à la fois de la pédagogie et des ressources humaines au CFA que je dirige. * Pour inciter les autres formateurs à actualiser leurs connaissances pédagogiques. * Pour dynamiser une relation (éducative et professionnelle) avec l'entreprise ...	* Je m'affirme davantage en tant qu'expert en formation d'adultes. * Je m'affirme davantage en tant que pilote de projets pédagogiques. * Je m'affirme davantage en tant que directeur compétent en pédagogie au niveau régional. * J'ai le sentiment de renforcer ma notoriété professionnelle auprès des formateurs ...
Directeur 2, entretien 2011 01 14, Île-de-France **Manageur des ressources humaines.**	J'accompagne et guide mes collaborateurs, à commencer par les collaborateurs les plus proches.	J'ai clarifié les missions de chacun. J'ai instauré le fonctionnement par pôle et non par personne, avec un descriptif des missions de chaque pôle. L'écoute – la capacité à se rendre disponible, jamais reporter à un autre jour une sollicitation. Il faut donc **savoir anticiper toutes les situations qui pourraient, un jour, devenir des situations difficiles** humainement, économiquement, psychologiquement, intellectuellement ou autre. Cette capacité-là, tout le monde ne l'a pas. Le manageur doit être en capacité (et en situation) d'analyser les besoins de ses collaborateurs.	Je les accompagne d'abord pour les accrocher à leur mission, parfois les raccrocher à leur mission. Je m'oblige à rencontrer l'ensemble des collaborateurs tous les jours. Ceci peut contribuer à reconnaître les qualités d'un individu, de savoir plus sur lui grâce à des contacts moins formels. Quand on sait accorder du temps, le manageur gagne, car **il rassemble une équipe autour de lui**. Cela passe par l'écoute, mais cela passe aussi par des situations d'orientation, des besoins.	Le directeur de CFA est performant s'il est en harmonie avec lui-même, s'il a la chance d'être soi-même, en tant que professionnel connu et reconnu. Un directeur c'est quelqu'un qui doit avoir une posture identique par rapport à ses collaborateurs et par rapport à l'extérieur. **Il ne faut pas qu'il y ait deux personnalités**. Le directeur doit être intègre Aujourd'hui, on peut avoir toutes les compétences requises pour être un bon manageur, mais être perçu par ses collaborateurs comme un vrai crétin. Le manageur doit avoir une étiquette de professionnel, mais aussi d'être humain. C'est un être humain qui doit se comporter en professionnel

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Directeur 3, entretien 2011 01 21, Haute-Normandie **Gestionnaire des ressources humaines**	Je tente de mettre en place une gestion prévisionnelle de l'emploi et des compétences dans mon CFA. Je veille à ce que les affaires quotidiennes du personnel ne consomment pas tout mon temps que je peux consacrer à la gestion des ressources humaines.	* J'analyse les postes actuels pour mieux percevoir les missions de chacun. * Je tente d'évaluer les compétences de chacun aussi bien en fonction des exigences de la structure et des profils particuliers des collaborateurs. * J'apprends à définir les évolutions souhaitées en termes de contenus des postes et des capacités des personnes ...	* Je souhaite que la gestion prévisionnelle de l'emploi et des compétences deviennent un instrument de motivation des personnes, même si elles ne peuvent pas évoluer au niveau hiérarchique. * Je veux donner du sens au plan de formation, afin qu'il devienne un outil de relance de la démarche de développement professionnel pour dynamiser la relation avec l'entreprise et la gestion d'équipes, ainsi que pour prévenir des conflits.	Grâce à cette démarche, j'apprends à mieux négocier avec les représentants du personnel, à contourner certaines carapaces au niveau des accords nationaux immuables ou encore à trouver de nouvelles perspectives professionnelles pour certains de nos collaborateurs. Je suis perçu comme un manageur, car je prends des initiatives, donc aussi des risques. J'affirme davantage ma personnalité, je n'ai pas peur de ne pas être "lisse".
Directeur 4, entretien 2011 03 01, PACA **Gestionnaire des ressources et pilote des projets.**	Pour l'instant, ma principale mission c'est de calmer les choses et d'amener l'équipe à la régionalisation, surtout l'équipe dirigeante, même si je perçois les appréhensions et j'ai des cadres au niveau de la gestion-comptabilité qui sont en difficultés et en stress. Urgence : mettre en place des procédures de concertation, afin de sortir rapidement du provisoire.	Je souhaite prendre suffisamment de hauteur pour amener l'équipe sur la régionalisation et sur le discours autour de cette régionalisation (amorce d'un dialogue), discours commun. Le directeur, pour être au cœur du système, doit être là où les choses se passent, ne pas être ni physiquement ni mentalement éloigné de ses troupes. Vivre également avec les apprentis, aller dans les classes, ne pas être uniquement dans ses papiers, même s'il faut faire les deux, tout en étant disponible pour les adjoints et les formateurs.	Pour faire comprendre les priorités régionales aux équipes locales qui sont avant tout attachées à leurs propres établissements, sinon, chacun se replie sur soi-même et défend son propre territoire.	Le cumul des obligations administratives (dossiers à préparer, comptes rendus, rapports, bilans en nombre croissant, enquêtes) devient insupportable et éloigne le directeur de ses missions pédagogiques, pour lesquelles il reste de moins en moins de temps. La multiplicité des tableaux de bord, non concertés entre partenaires qui les demandent, qui est de plus en plus difficile. Le directeur est toujours la personne qui donne du sens au projet d'établissement.
Directeur 5, entretien 2011 03 01, Languedoc-Roussillon Chef de projet régional pour l'implantation des pratiques du développement durable (au CFA et dans la formation des apprentis)	* J'organise des séances de travail avec mes collègues directeurs pour les sensibiliser à l'importance de la problématique de développement durable en tant que problématique complexe et couvrant la plupart des domaines présents au CFA. * Je me concerte avec mes collègues directeurs sur les plans d'action réalistes et avec des échéances précises. * J'aide mes collègues directeurs à mettre en place une organisation efficace dans leurs CFA pour tenir compte de la dimension "développement durable" ...	… Je ne comprends pas la question : j'y ai déjà répondu, non ? … Hmm, je m'informe moi-même d'abord, je lis des textes législatifs et autres, j'observe les pratiques de mes collègues directeurs chez eux (cellule d'énergie, la façon dont ils se prennent pour mettre en place une nouvelle formation avec la dimension "développement durable", j'observe comment ils organisent le tri des déchets, etc.) et ensuite je les conseille, je capitalise mes observations pour les partager avec tous les autres collègues. Il arrive aussi que je modifie mes propres pratiques suite à ce que j'observe chez mes collègues.	Je veux que mes collègues voient du sens dans la démarche "développement durable". Moi-même, je me suis fait prendre au jeu et je découvre sans cesse de nouvelles facettes du développement durable en tant qu'élément d'un tout qui englobe des aspects tels qu'exclusion sociale, conditions de travail, habitudes de consommation, organisation du CFA, voire même des relations avec les entreprises. C'est très instructif et j'apprends beaucoup en y travaillant et en y réfléchissant.	Je suis reconnu non seulement en tant que directeur de CFA (mission institutionnelle), mais aussi en tant que spécialiste en mise en place de la démarche "développement durable"). Je ne suis pas un directeur "lambda", mais je suis identifié en relation avec une expertise. Par ailleurs, je suis mieux reconnu au niveau régional, ainsi que par mon équipe (non seulement parce que je suis directeur - aspect lié à ma légitimité, mais aussi parce que j'ai une expertise particulière).

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Directeur 6, entretien 2011 03 15, PACA Chef d'établissement, une fonction entière.	Le directeur a une entière liberté au niveau pédagogique et au niveau de la communication avec l'environnement proche. Le directeur a aussi une liberté de gestion du personnel. Il est positionné en tant que patron des formateurs. C'est très clair. Les gens savent quelles sont les zones d'intervention des uns et des autres (pas de mélange de genres, le directeur propose des solutions, comme pour ce qui concerne l'avancement au choix, l'association valide ou pas, ensuite c'est le directeur qui gère son personnel). La communication, les relations extérieures : le directeur doit être particulièrement actif. Il faut rendre compte et en même temps prendre des initiatives.	On est moins dans des stratégies et beaucoup plus dans des réponses à la Pavlov (réponse à un stimulus : on a de l'argent, on y va, même s'il n'y a que trois mois pour faire). Aujourd'hui, on programme moins, mais en revanche on saisit des occasions. **Globalement, on a un peu trop tendance à oublier la philosophie générale du système**.	Un changement de paradigme total dans les CFA : aujourd'hui il y a des clients dans les CFA, on ne gère pas que les contrats d'apprentissage. Approche impensable il y a une dizaine d'années.	**Il faut sans arrêt rendre compte et justifier.** On raisonne beaucoup moins à long terme, on passe d'une logique de confiance à une logique de méfiance.
Directeur 7, entretien 2011 03 16, PACA Chef d'orchestre, pilote dans un avion.	On veille à ce qu'on a prévu de faire avec les gens dans les meilleures conditions possible. La pédagogie, ces dernières années, continue à être une préoccupation du directeur de CFA, mais pas l'occupation première. La pédagogie au quotidien, c'est l'adjoint pédagogique, tandis que le directeur est dans l'organisation générale. En revanche, le pilotage pédagogique, les projets, les actions à mener, c'est oui. Ce qui me prend le plus de temps, c'est l'organisation des temps de travail	Ce qui est le plus important : veiller à ce que rien ne soit oublié dans l'organisation du travail de l'équipe, faire des organigrammes et des partages de travail pour que chacun s'y retrouve. Ce qui est important, c'est que les gens viennent travailler avec l'envie de travailler. C'est un peu utopique, mais avoir des projets, pratiquer **l'animation par projet**, cela motive. La coordination prend beaucoup de temps, ainsi que le suivi du temps de travail des collaborateurs. On ne parle pas des choses importantes dans un couloir. Dans un couloir, on discute, mais quand on veut parler des choses importantes, on prend un rendez-vous. Pour ce qui me concerne, je rédige les rapports moraux, les rapports au conseil régional, etc., mais pas assez, à mon sens, de comptes rendus de réunions. Mais, globalement, il faut que je formalise un peu plus.	POUR FAIRE FONCTIONNER, IL FAUT DESENCLAVER : au travers des groupes de pilotage (où il y a des assistantes, des animateurs, des formateurs, etc. → quand on travaille ensemble, on est obligé de comprendre l'autre. Voilà pourquoi la gestion du temps de travail est stratégique : faire en sorte pour que les gens se retrouvent dans leur établissement et qu'ils ne soient pas trop malheureux en travaillant et, de l'autre côté, ne pas dépenser trop d'argent.	Pour réaliser ses objectifs (et ceux de son CFA, de son équipe), le directeur de CFA travaille beaucoup. Il faut une importante puissance de travail et une capacité à traiter plein des choses en même temps, plein des thèmes en même temps. Le bon directeur sait emporter les gens d'une certaine façon, il saura les mobiliser, les fédérer. On se décentre de soi, on place le soi dans un contexte plus facilement, on relativise, mais on apprend aussi à mieux défendre son point de vue, de l'argumenter.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Directeur 8, entretien 2011 03 16, PACA Gestionnaire des projets et des équipes pour ces projets. Mais aussi gestionnaire du quotidien.	Je suis, par exemple, les formateurs nouvellement recrutés. Le directeur ne touche pas à la conduite quotidienne des projets. En revanche, la représentation extérieure, c'est la tâche du directeur. Tout ce qui est la gestion financière et les relations avec la nouvelle association, c'est également la responsabilité du directeur.	Quand il faut trancher, je tranche. La répartition des tâches entre le directeur et ses adjoints se fait non seulement en fonction des attributions formelles et formalisées, mais aussi en fonction des compétences et préférences professionnellement personnelles. le CFA fonctionne par projets, dont la conduite est répartie, avec des responsabilités identifiées. La chose très difficile : faire passer son message sans se positionner en donneur de leçon.	La communication est importante non seulement pour établir des contacts constructifs avec les formateurs, mais aussi pour valoriser ce que le CFA fait, afin que les partenaires du CFA (institutionnels et autres) le sachent. il est primordial de déterminer avec précision les champs de compétences spécifiques des directeurs de CFA, en vue de leur confier des missions particulières et régionales.	Quand on est pris par l'administratif et de multiples sollicitations, l'essentiel passe à la trappe. Le quotidien nous bouffe, et le stratégique en souffre. Le **bon directeur** doit être fonceur, créatif et avoir des idées : organiser même des actions qui réveillent l'inconscient.
Directeur 9, entretien 2011 07 25, Île-de-France Équilibriste et **catalyseur des volontés communes.**	Je gère le risque et la motivation : c'est un exercice difficile. La façon de gérer le personnel : il faut être pleinement directeur, y compris être père fouettard si nécessaire ; mettre les questions de fond en avant, ne pas ignorer le contenu du travail des autres (avant d'être sur le comportement de la personne, il faut parler des contenus de sa mission) ; construire à partir de cela, construire avec des gens à qui on fait confiance ; discussions-concertations, prise d'avis avant de décider ; capacités à gérer des cas difficiles (p.ex. licenciement d'un formateur).	J'essaye de ne pas être trop anxiogène vis-à-vis de mes collaborateurs, ne pas mettre de pression excessive dont le premier métier est de former et pas obligatoirement d'accompagner vers le contrat. Le directeur ne doit pas chercher à tout faire, ne pas être uniquement dans l'opérationnel. **Le directeur ne peut pas se contenter que de gérer, il doit également s'engager.** *Il y a un bon équilibre à trouver* : être présent/être absent, permettre/interdire, accepter/renoncer, ne pas être jusqu'au-boutiste, calculer le bénéfice de ses choix, ne pas créer des perturbations dont les prix à payer seraient beaucoup trop élevés par rapport aux bénéfices escomptés.	On ne fait pas du recrutement que pour du recrutement ou pour du placement. On est, avant tout, une entreprise de formation. Le taux de réussite n'est pas un objectif en soi : c'est l'insertion des jeunes qui est la plus importante. Le directeur doit être capable de chercher à comprendre (et de comprendre) la logique de l'interlocuteur qu'il a en face. Cette habilité intellectuelle est importante. Pour apprendre l'architecture, il ne faut pas le faire en théorie, mais il faut entrer dans la cathédrale pour comprendre comment elle est construite.	**Il faut savoir s'identifier pour ce qu'on est**. Le directeur doit être capable d'être ouvert, de découvrir les capacités de ses collaborateurs, parfois non soupçonnées. « Découvrir ses collaborateurs dans la plénitude de leurs compétences ». **L'expérimentation est importante, on a le droit de se tromper et de revenir en arrière.**
Directeur 10, entretien 2011 09 10, Aquitaine Directeur général, manageur complet de la construction.	Le directeur dirige, dont il impose des contraintes à l'autre et il doit le faire avec courage. On donne la règle. Quand on dirige, on est dirigeant, pas obligatoirement dirigiste, mais on amène du cadre, de la loi. **Le directeur est un accompagnateur des compétences de ses collaborateurs**.	Le management ne se réduit pas au commandement (versant autoritaire du management). Il est plus complexe : il englobe l'écoute, la négociation, le choix qu'on fait accepter, la relation qu'on construit. La principale caractéristique du management est **la construction** : les entretiens démontrent clairement que le manageur construit (progressivement) son management, le tout passe par la construction. C'est le centre de son activité. Ce sont les verbes d'action qui caractérisent l'activité des directeurs de CFA : construire, négocier, établir, écouter, décider, analyser, etc.	Quand on impulse un changement, il faut être attentif pour ne pas détruire des choses qui ont du sens pour les équipes, sans proposer quelque chose d'aussi parlant aux gens.	**En faisant progresser les autres, le directeur progresse lui-même**. Les directeurs, on peut les former à des techniques, à des méthodes, mais pas à la fonction elle-même, car chacun la créé à sa façon. L'institution peut aider à trouver de bons dosages.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Directeur 11, entretien 2011 09 30, Languedoc-Roussillon Manageur des ressources humaines, y compris développement professionnel.	La partie « ressources humaines » est prépondérante dans la fonction de directeur.	Parfois, les équipes de direction ne faisaient pas assez attention à la nécessité de faire évoluer les mentalités des formateurs. En quelque sorte, on les a habitué à être ainsi : pas de problèmes économiques, pas de licenciements, pas de problèmes d'effectifs et, soudainement, en deux ans, les choses s'écroulent.	Les salariés d'un CFA n'ont pas intégré le fait que ce sont les années de crise et qu'il faut se serrer la ceinture. De plus, les formateurs sont plutôt cloisonnés à leurs propres fonctions, ils ne voient pas leurs fonctions dans la globalité, pas seulement l'enseignement. Parfois, on est davantage sur la comptabilisation des heures que sur la culture apprentissage.	**Les compétences-clés des directeurs** : c'est assez vaste. Etre un pédagogue, cela ne suffit pas. Il faut être un peu manageur de troupes, être financier, connaissances comptables, c'est également important, savoir maintenir des relations efficaces avec l'extérieur. Il est difficile de réduire la fonction de directeur à deux ou trois compétences.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

ANNEXE 2.8.

Les directeurs de CFA-BTP et la perception de leur fonction

Écrit produit en octobre 2012

Ce document a été écrit suite aux entretiens d'exploration et d'approfondissement, avec un double objectif : faire le point de la situation sur les données recueillies d'une part, et détecter ce qui manque pour construire une recherche scientifiquement valable d'autre part.

CONTEXTE PROFESSIONNEL ET INSTITUTIONNEL VU PAR LES DIRECTEURS DE CFA-BTP

- Le secteur du BTP se caractérise beaucoup par l'existence des normes dont l'application le directeur doit impulser et contrôler (plus que dans d'autres secteurs). L'aspect « contrôle » est très fort, et probablement beaucoup plus fort dans le secteur BTP qu'ailleurs. Par conséquent, comme les CFA-BTP sont porteurs d'une certaine culture professionnelle de branche, ils sont à l'image des traits culturels plus généraux. Ce qui différencie les CFA du BTP des autres branches professionnelles, c'est à peu près la même chose que ce que différencie le secteur du BTP des autres secteurs professionnels :
  - Une force de la branche professionnelle qui a une identité prononcée
  - L'attachement au paritarisme
  - Une forte présence des normes
  - Un attachement particulier aux indicateurs
  - Un haut degré de fidélité professionnelle
  - Un attachement particulier au pragmatisme dans l'action

- Un réseau, c'est une structure, avec ses lourdeurs et ses avantages. Nous sommes dans un système qui est à la fois positif et négatif. Le réseau, c'est également un label, une notoriété qui permet de créer et de consolider des relations de confiance avec d'autres partenaires institutionnels, tels que l'Education nationale ou les conseils régionaux.

- Le contexte institutionnel évolue, mais l'attachement des directeurs à ce réseau reste. C'est la qualité des relations entre les directeurs et l'institution qui change : les directeurs respectent l'institution, mais ils cherchent des relations avant tout partenariales, basées sur les échanges d'expertise. Il s'agit de créer un rapport renouvelé à l'institution, basé aussi bien sur la confiance mutuelle que sur une montée en puissance partagée.

- La régionalisation : une opportunité de construire des compétences collectives pour réussir ensemble à tous les niveaux : national, régional et local. Les directeurs deviennent acteurs de cette association régionale, ils ne sont plus que les directeurs de leur établissement, car ils font désormais partie de la direction régionale. Il est question de créer de nouveaux processus de prise de décision.

- Les orientations pour les objectifs et le fonctionnement du CFA sont décidées par le conseil d'administration d'une association paritaire régionale composée de représentants d'employeurs et de salariés du secteur BTP. Le directeur du CFA est chargé de mettre en œuvre cette politique dans son établissement. Il y a de nombreuses interactions entre les différents niveaux d'intervention et le directeur doit les comprendre, pour se créer sa place dans ce nouveau contexte, en corrélation avec les contraintes qu'il doit intégrer et partager.

LE DIRECTEUR ET L'HISTOIRE COLLECTIVE

- Les fondamentaux de la fonction sont restés les mêmes depuis la création des CFA : lesquels sont-ils ?
  - Accomplir efficacement la mission sociale pour favoriser l'insertion socioprofessionnelle des jeunes tout en tenant compte des attentes des entreprises en matière de compétences professionnelles dont elles ont besoin.
  - Faire grandir les équipes de CFA-BTP au service de la mission sociale mentionnée ci-dessus.
  - Avoir les capacités à contextualiser les situations, les sollicitations, les opinions.
  - Savoir activer les capacités à communiquer à l'intérieur et à l'extérieur du CFA.
  - Etre porteur et négociateur des projets collectifs.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Ce qui a principalement changé dans l'environnement des CFA-BTP, c'est le profil des interlocuteurs, aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur des établissements.
Les outils de gestion et les repères ont également changé : les indicateurs ont évolué, les normes aussi, les approches pédagogiques, le profil des jeunes.
Les attentes des clients (entreprises et jeunes) évoluent régulièrement :

- Les entreprises souhaitent que les CFA répondent d'une façon plus précise à leurs demandes de compétences, tandis que les CFA sont davantage obligés de fonctionner avec un réflexe « diplôme », vu leur positionnement structurel.
- Les jeunes non plus, n'attendent pas un diplôme en tant que valeur en soi, mais une perspective d'insertion sociale.

La perception du CCCA-BTP
→ Institution en même temps à séduire et à qui il faut rendre des comptes
→ Expert qui propose ses services à adapter aux besoins des établissements

- Dans un réseau chargé de l'histoire comme celui coordonné par le CCCA-BTP, l'histoire explique beaucoup de choses et, en quelque sorte, façonne le futur.

- Le directeur de CFA-BTP est dans un réseau chargé de l'histoire qui influence toujours le comportement collectif. Toutefois, il y a un changement de générations. Les nouveaux directeurs sont moins dans l'histoire et ont des références différentes, chargées davantage de pragmatisme, de sens et d'attentes plus précises vis-à-vis de la structure, dans une relation donnant-donnant, moins dans une relation de soumission à la structure (institution).

- En revanche, ce qui importe plus aujourd'hui, c'est le positionnement du directeur vis-à-vis de son organisme gestionnaire qui est régional, pas uniquement dans une optique de dépendance institutionnelle ou hiérarchique, mais aussi pour y exister avec une identité affirmée. Le schéma des directeurs exécutants est dépassé et nous entrons dans une phase de directeurs partenaires, aussi bien individuellement que collectivement, avec l'accent mis sur les processus identitaires. Par ailleurs, les secrétaires généraux s'organisent aussi et il y a un autre processus identitaire en construction. Dans la régionalisation, il faut des synergies quotidiennes, transversales.

- Ce qui a changé, c'est le contrôle, l'obligation parfois démesuré de rendre les comptes, de justifier, de saisir, ce remplir. Le formel prend le dessus sur le sens, il y a une dichotomie de discours entre la confiance en la compétence du directeur et les comptes à rendre. Le monde est de plus en plus mécanique, formaliste où c'est le justificatif qui compte. La proportion entre « produire » et « rendre compte » bascule dangereusement vers « rendre compte ». Les directeurs soulignent qu'ils passent beaucoup de temps à justifier, à assurer, à appliquer une norme, ce qui crée des écrans supplémentaires entre les directeurs et leurs équipes, au détriment d'une réflexion stratégique qui, elle, réunit et renforce les équipes.

- En même temps, tout va très vite et les directeurs courtent après le temps, où leurs compétences managériales relèvent surtout du feeling. Le subjectif prend le pas sur l'objectif.

- La notoriété de l'institution telle que le CCCA-BTP passe de plus en plus par la reconnaissance de ses capacités d'expertise, tandis que la légitimité lui est toujours donnée par les partenaires sociaux. Plus que jamais, la notoriété n'est pas un phénomène décrété.

ACTIVITES DES DIRECTEURS DE CFA

Les activités de directeur de CFA forment un tout : elles s'entrecroisent et son interdépendantes. Il est donc judicieux de parler davantage de l'activité et des tâches que des activités, car la formulation « activités » suggère des séparations, des mouvements en parallèle, tandis la fonction de directeur c'est un mouvement coordonné complexe, avec ses différentes facettes qui fonctionnent comme un organisme – en plus pas mécanique, mais vivant – ce qui rend les séparations d'autant moins justifiées. Le manager n'est pas un politique. Le politique peut penser à son élection, il construit son image. En revanche, la construction de l'image du directeur de CFA - manager, n'est pas un objectif en soi, mais plutôt une résultante, une conséquence de ses actes et de ses actions. Les directeurs construisent et mettent en place une organisation. Ils activent ensuite un ensemble des moyens et des compétences au service des objectifs de cette organisation. Cette construction passe par une analyse, un constat où chaque collaborateur a sa place. On construit une orientation globale. Dans tout cela, on n'oublie pas le résultat.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Le directeur du CFA n'oriente pas seulement, il doit également arriver à des résultats valables du point de vue de ses prescripteurs (hiérarchiques et institutionnels). Le directeur, comme tous les autres acteurs, se construit au quotidien. Le manager, c'est quelque chose qui relève davantage de la posture (dans le sens « attitude ») tandis que le directeur renvoie davantage à sa mission institutionnelle et hiérarchique.

- Directeur – c'est une fonction.
- Manager – c'est une posture et probablement aussi un métier.
- Les directeurs de CFA : un groupe professionnel avec une identité distincte.

Une relative ***autonomie*** des directeurs dans l'exercice de leurs fonctions fait que ceux-ci ont une possibilité plus grande que les autres de façonner leur poste, en privilégiant les aspects avec lesquels ils sont plus en affinité qu'avec d'autres. L'arrivée des associations régionales peut changer la donne à ce niveau, car un plus grand travail en équipe demandera aussi une définition des missions plus précise, ce qui peut signifier, d'une part, une plus grande reconnaissance des savoirs professionnels à un niveau plus large que celui d'un seul CFA, mais, d'autre part, le directeur peut percevoir ceci comme une limitation de son autonomie de choix.
Le cœur de la fonction est la formation et le directeur ne doit pas s'en éloigner. Il y a beaucoup d'activités qui éloignent le directeur de la formation. Le directeur de CFA c'est celui qui est capable d'articuler toute l'équipe au service de la qualification-insertion professionnelle du jeune, qui passe par une insertion économique (qualification, donc avant tout insertion professionnelle, tandis que la certification n'est qu'une reconnaissance, une étape pour une meilleure insertion professionnelle).

Au service de cette insertion, le directeur doit également être attentif aux évolutions des attentes des entreprises en main d'œuvre qualifiée. C'est l'un des champs possibles de son initiative et une opportunité pour développer sa créativité. Les institutions (pas uniquement le CCCA-BTP), pour l'instant, ne l'accompagnent pas suffisamment dans cette démarche.
Il est important non seulement de savoir comment le directeur gère ce qu'il maîtrise, mais également comment il gère ce qu'il ne maîtrise pas.
La GESTION DES RESSOURCES HUMAINES (50% environ du temps de travail) **ne peut pas être considéré comme la tâche principale du directeur**, c'est un élément important, certes, mais c'est davantage une conséquence que la tâche principale, c'est une nécessité, c'est un moyen pour garantir une formation de qualité aux jeunes. La tâche principale du directeur, c'est le management de la pédagogie au service des missions économique (satisfaire les attentes des entreprises en main d'œuvre capable plus que qualifiée) et sociale (permettre aux jeunes de s'insérer professionnellement d'une façon durable). Le management des ressources humaines dans un CFA a du sens s'il est focalisé sur ces deux missions.

LE DIRECTEUR ET LES PROJETS PÉDAGOGIQUES

Certains directeurs sont frustrés de ne pas pouvoir s'y consacrer davantage, tandis que d'autres, au contraire, préfèrent les déléguer aux adjoints de direction chargés de la pédagogie. Cet aspect est probablement le plus ambigu de tous les aspects de la fonction de directeur de CFA. Même si la plupart des directeurs souligne que la responsabilité pédagogique est de leur ressort, tous ne disent pas qu'ils doivent être spécialistes en pédagogie. Certains déclarent que le spécialiste pédagogique au CFA c'est l'adjoint pédagogique. Il y a donc une distinction assez nette entre :

- Responsabilité pédagogique,
- Expertise pédagogique du directeur.

Toutefois, il ne s'agit probablement pas de la même expertise pédagogique : le directeur l'incorpore dans un tout (approche systémique), tandis que l'adjoint en fait le socle fondamental de sa compétence.
Le DAFFA, de part le rôle que les directeurs y exercent, surtout au cours du module 1 (et il reste à réfléchir comment ce rôle peut être prolongé au-delà), est un dispositif qui contribue à la création d'une certaine dynamique régionale centrée sur la pédagogie, au cœur de la fonction de directeur de CFA. Dans le cadre de ce projet, les directeurs ont eu à préparer d'une façon collégiale le module régional de formation, ce qui constitue pour eux une occasion de perfectionner ensemble leurs compétences pédagogiques. Ils deviennent donc des acteurs responsables du DAFFA, dispositif complexe qui est à la fois institutionnel et voulu par les CFA : la demande vient des deux directions, avec des tensions au milieu, entre la prescription institutionnelle et les souhaits des organisations. Dans le dispositif DAFFA, ce sont les souhaits opérationnels qui ont été privilégiés : simplification des procédures de validation des acquis de la formation, modules focalisés surtout sur la pédagogie de l'apprentissage et renforcement du lien avec l'entreprise. En même temps, l'aspect visant une meilleure connaissance de son propre milieu professionnel a été réduit, ainsi que la place réservée à la réflexivité du formateur au travers des travaux d'écriture (suppression de la conduite d'un projet d'action pédagogique, ce

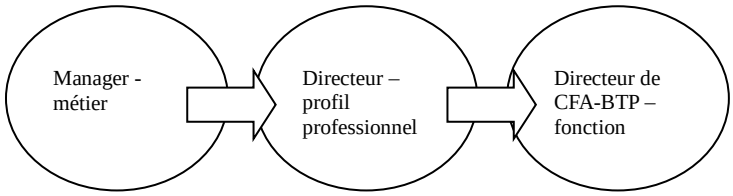
© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

qui n'est pas mauvais en soi, la question qui se pose maintenant est la suivante : quelles sont les situations qui permettent aux formateurs nouvellement embauchés de prendre du recul et d'analyser leur travail ?

EVOLUTION DU METIER, DE LA FONCTION, DES ACTIVITES ET DES MODES DE TRAVAIL

Globalement, le métier reste le même, mais c'est la façon d'activer les savoirs professionnels dans des contextes en évolution qui change. Il y a une certaine solitude professionnelle du directeur de CFA : le directeur doit rester un interlocuteur privilégié des membres de ses équipes, mais lui-même, il est rarement écouté et conseillé.
Par ailleurs, ***le directeur est de moins en moins un simple exécutant de la prescription institutionnelle et devient de plus en plus son médiateur***. Ce rôle sera de plus en plus accentué dans un contexte régional, où l'association sera, par la force des choses, plus éloignée du quotidien des formateurs. Le travail de négociation du directeur prendra de plus en plus de place.



Évolutions à prendre en compte

- **Elargissement du champ global d'intervention du CFA** : le CFA intervient non seulement pendant, mais aussi avant et après la formation du jeune. Il y a une multitude d'intervenants, de partenaires et de relations de plus en plus complexes dans lesquelles le directeur doit savoir naviguer. Les directeurs sont de moins en moins dans les attributions et beaucoup plus dans **les contrats dont la gestion passe par la maîtrise de gestion par projet**.

- **Nécessité d'être beaucoup plus attentif à la gestion de l'interface entre l'aspect politique et l'aspect opérationnel de sa mission**. Même si, globalement, le statut des interlocuteurs n'a pas changé, ce sont leurs attitudes professionnelles et leurs attentes vis-à-vis des directeurs qui ont évolué. En effet, avant, le directeur pouvait rester plus facilement dans l'immobilisme, car il y a eu moins d'exigences à son égard et moins d'opérations de contrôle, même si, en même temps, il y a eu moins de négociations et moins de marges d'initiative. Assez paradoxalement, une possibilité d'initiative s'accompagne d'un renforcement des contrôles qui deviennent de plus en plus détaillés.

- **Ambiguïté face à l'initiative du directeur** : dans le passé, les prescripteurs attendaient du directeur moins d'initiative et plus d'exécution, tandis qu'aujourd'hui il y a une ambiguïté concernant l'initiative du directeur : jusqu'à quel niveau et avec quelles limites d'action ? L'initiative du directeur doit aller de pair avec sa capacité non seulement à concevoir des projets et à anticiper les différentes actions à entreprendre, mais surtout à **passer à l'acte**. L'initiative du directeur passe aussi par sa capacité à faire grandir les talents de son équipe (plusieurs niveaux : équipe de direction, formateurs, autres).

- **Le directeur - expert en conduite de changement** – situation normale dans n'importe quelle entreprise - en développant ses capacités à produire des visions stratégiques et en réduisant son implication dans les aspects immédiats et répétitifs, sans pour autant nier leur importance. Aujourd'hui, la plupart des directeurs travaillent surtout dans l'urgence, voire dans la précipitation. Il reste peu de temps pour se pencher sur les stratégies. Ainsi, les actions de réflexion, de prise de distance et d'analyse cèdent du terrain face à l'urgence. Toutefois, se mettre systématiquement dans les situations d'urgence est parfois « confortable » dans le sens où ceci éloigne la prise des décisions stratégiques qui ne sont pas toujours faciles à prendre et surtout à assumer.

- **Le directeur - organisateur** non seulement de son propre travail, mais également de celui des autres (non seulement bien faire les choses, mais aussi bien faire faire les choses). En même temps, il doit veiller à ce que les autres ne soient pas dépossédés de leurs attributions (un fin jeu d'équilibre en construisant et en pilotant une équipe de direction de son CFA).

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

- **Le directeur - représentant**, au niveau de son association régionale (plus particulièrement), mais aussi au niveau des représentations institutionnelles (CCCA-BTP, région, académie), le directeur de CFA ne représente pas que lui-même, mais aussi son équipe. En quelque sorte, la légitimité du directeur passe par ses capacités à représenter et à défendre son équipe et les valeurs qu'elle porte collectivement.

- Ce qui change, c'est également **le rapport avec la disponibilité** : avec les moyens de communication en évolution, il est difficile de se rendre indisponible, les séparations entre la vie professionnelle et la vie personnelle deviennent poreuses. Cela modifie le rapport avec le travail et avec les équipes. La disparition des barrières est également perceptible au niveau de la délégation : les attributions risquent de devenir poreuses et moins claires si on n'y prête pas attention. Et pourtant, pour bien fonctionner, les directeurs, comme leurs équipes, ont besoin de stabiliser les responsabilités des uns et des autres aussi bien entre les secrétaires généraux et les directeurs qu'entre les directeurs et leurs adjoints. ⇒ Les changements dans nos modes de travail suscités par les nouvelles technologies exercent leur influence sur la façon de gérer les équipes qui sont également en mouvement → lien avec la dimension socio-technique.

QUALITES LES PLUS IMPORTANTES DES DIRECTEURS DE CFA-BTP

Un directeur c'est quelqu'un qui doit avoir une posture identique par rapport à ses collaborateurs et par rapport à l'extérieur. **Il ne faut pas qu'il y ait deux personnalités**. Le directeur doit être intègre. Sinon, on trompe les gens et les collaborateurs le voient. Il faut donc être homogène dans différentes situations. L'écoute – la capacité à se rendre disponible, jamais reporter à un autre jour une sollicitation. Il ne faut pas, non plus, frustrer la personne qui nous sollicite. Rien de plus navrant que de dire « on se verra plus tard », et ce plus tard ne vient pas. Quand on crée de la frustration, on crée de la déception. De la déception, on peut aller vers de l'aigreur, tandis que l'aigreur mène des situations encore plus complexes. Même si on a le nez sur le guidon, il faut **planifier, concevoir, anticiper**, surtout par rapport aux personnes. On peut apprendre à mieux anticiper avec l'expérience, mais il faut aussi du flair, même s'il y a des processus qui permettent d'anticiper. Mais on n'est pas dans une entreprise : on ne gère pas, on ne fabrique pas, on ne vend pas, même si l'on a des clients (l'apprenti, sa famille). Il faut donc **savoir anticiper toutes les situations qui pourraient, un jour, devenir des situations difficiles** humainement, économiquement, psychologiquement, intellectuellement ou autre. Cette capacité-là, tout le monde ne l'a pas. Il y a des systèmes des tuyaux qui…

On devient manageur en action, efficace, grâce à des situations professionnelles qui lui permettent de prouver qu'il a des compétences managériales. Le manageur doit être en capacité (et en situation) d'analyser les besoins de ses collaborateurs. Cela passe par l'écoute, mais cela passe aussi par des situations d'orientation, des besoins. Aujourd'hui, on peut avoir toutes les compétences requises pour être un bon manageur, mais être perçu par ses collaborateurs comme un vrai crétin. Si on n'a pas cette fibre sociale, culturelle, sociale, humaine qui fait qu'on a une posture adéquate, aperçue par ses collaborateurs.

QUALITES SPECIFIQUES ATTENDUES DES DIRECTEURS DE CFA-BTP

Les partenaires institutionnels s'attendent à ce que le directeur d'un CFA-BTP représente non seulement le monde de la formation, mais également la branche professionnelle. Pour les entreprises, il représente surtout le monde de la formation, comme les formateurs. Il doit savoir jongler entre la représentation des deux, en fonction de l'interlocuteur. Ainsi, il doit être capable de parler de tout, sans tout connaître. Vu la complexité et le caractère vaste des problématiques liées au BTP, cette tâche est difficile. Par conséquent, il doit probablement être plus curieux et plus ouvert d'esprit que ses collègues des CFA interprofessionnels face à qui les professionnels ont moins d'exigences par rapport à la connaissance de leurs secteurs. Le directeur d'un CFA du BTP, s'il n'approfondit pas la connaissance du métier, il va s'éloigner de tous ces publics (apprentis, équipe pédagogique, partenaires institutionnels). En revanche, s'il est ouvert d'esprit, il ira au contact de la personne et démontrera qu'il a envie d'apprendre sur le secteur, sur le métier.

Le directeur doit savoir dimensionner l'offre de formation par rapport aux moyens humains et matériels disponibles, savoir négocier ses moyens aux trois niveaux (financeurs nationaux et régionaux, organisation, l'équipe), négocier le rapport entre l'efficacité et l'efficience, dans l'optique des choix pertinents. Il doit également faire un effort pour comprendre la logique des métiers auxquels les jeunes se forment au CFA. Sans aller jusqu'à en maîtriser les contenus, il est toutefois indispensable d'être capable d'un dialogue professionnel avec les forma-

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

teurs. C'est l'une des sources de la légitimité d'un directeur de CFA du BTP, d'autant plus que la plupart des formateurs (techniques) ont un rapport professionnel fort avec le métier auquel ils forment.

Le directeur doit gérer les formateurs avec beaucoup de savoir-faire, car il s constituent une catégorie de personnel bien spécifique et différente de celles qu'on croise dans d'autres entreprises. Les relations avec les formateurs peuvent être très dures, ils ont des habitudes bien installées qui évoluent difficilement, avec des références au passé assez fréquentes. Par ailleurs, on ne peut pas être directeur de CFA-BTP si on n'aime pas le bâtiment – sinon, on aura un rejet des personnes qui y travaillent, y compris les formateurs). Il faut donc savoir s'adapter aux différents métiers et aux personnes qui y travaillent. Les personnes comme formateurs doivent sentir que le directeur a envie de savoir sur eux-mêmes et sur leur métier de départ.
Pour mesurer la progression (la sienne et de son établissement), le directeur de CFA a besoin de son intuition, des capacités d'observation et de quelques indicateurs objectifs (taux de réussite à l'examen, taux d'insertion professionnelle, nombre d'apprentis, taux d'abandons, indicateurs de l'état financier, etc.). Il doit également veiller à ce que les différentes interactions au sein de son CFA et avec l'environnement soient des phénomènes positifs, sans générer trop de conflits, en suscitant la confiance en faisant preuve de ses compétences « combinatoires », en sachant argumenter et convaincre, aussi bien dans des relations formelles qu'informelles, en étant capable de décloisonner, de créer et de gérer des messages communs. Etre fédérateur, de préférence autour des valeurs partagées et non autour des personnes, être capable de fournir un cadre pour construire des actions, ce cadre ne devant pas bloquer l'apparition des initiatives : telles son les qualités les plus souvent citées par les directeurs eux-mêmes.

PAR QUOI PASSE LA SPECIFICITE DE LA FONCTION DE DIRECTEUR DE CFA PAR RAPPORT A CELLE DE SECRETAIRE GENERAL ?

- Pas uniquement les tâches et activités, mais également la façon de les conduire, les présenter à l'équipe, les vivre avec l'équipe.
- Les directeurs sont dans leur rôle opérationnel. Ils appliquent les décisions politiques. Ils descendent les décisions et les rendent pratiques et admises par tous. Ainsi, ils assurent la médiation entre les équipes (surtout formateurs) et l'association. Le ***rôle de médiation*** dans les activités de directeur montera encore en puissance.

- L'autorité du directeur s'exerce différemment, elle sera, en toute probabilité, basée de plus en plus sur la compétence et de moins en moins sur le rapport hiérarchique. Le secrétaire général aura pendant un certain temps l'assise sur sa position hiérarchique pour faire reconnaître son autorité.

LE DIRECTEUR ET LE TRAVAIL EN ÉQUIPE / LE MANAGEMENT DE L'EQUIPE

- Le bon manageur évalue ses collaborateurs non seulement par rapport à ce qu'ils sont aujourd'hui, mais également par rapport à ce qu'ils sont capables de devenir (présent-futur). On est donc dans les capacités d'extériorisation par rapport au présent et d'anticipation. On peut pousser un collaborateur à faire quelque chose, mais aussi le freiner.
- Le directeur est jugé sur ses capacités à organiser le travail en équipe, à rassembler et à motiver, tout en sachant qu'une mise en commun doit se faire en respectant les individualismes. Pas d'opposition entre l'individuel et le collectif : les deux sont interdépendants.
- Organiser le travail avec son équipe, où savoir positionner les collaborateurs dans des situations professionnelles ou encore dans des actions situées, constitue l'essence même de l'activité managériale des directeurs de CFA-BTP. Bon nombre d'entre eux, en évoquant le management d'un CFA-BTP, pensent au management des ressources humaines d'abord, le reste relevant davantage de la gestion (car le reste fait beaucoup plus appel aux techniques que la dimension humaine qui fait appel à l'aptitude, à l'intuition et aux méthodes managériales).
- L'encouragement du travail en équipe ne passe pas par l'élimination de l'individualisme. Bien au contraire, l'opposition entre l'individuel et le collectif se vide de son sens, car il existe une forte interdépendance entre les deux où, dans le cadre des corrélations qui se créent à travers les activités (« pour et sur les activités », pour emprunter un terme à M. Sorel, 2005), l'individu progresse grâce au collectif et réciproquement.
- Effort de communication. Il faut éviter que le directeur prenne la place des autres et, en même temps, il ne doit pas céder la sienne : ceci déboussole l'équipe. Le management dit participatif ne doit pas conduire à la confusion des rôles et des missions.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

- Le directeur doit convaincre son équipe que son travail contribue au travail collectif, tout en gardant sa posture de directeur. En effet, dans le cadre des processus identitaires, l'équipe, au dire de la plupart des directeurs consultés, ne souhaite pas un directeur-collègue, pour ne pas confondre les rôles ou attitudes professionnelles, mais un directeur bien à sa place qui participe aux efforts collectifs. L'affirmation de l'identité des groupes professionnels passe aussi par la distinction et le positionnement clair des fonctions et des rôles. De ce point de vue, la dimension fonctionnelle de la mission du directeur est importante (directeur-fonction : aspect structurant pour lui-même et pour son équipe). Le directeur partage ses réussites avec son équipe, ce qui constitue un facteur important de la motivation de l'équipe aussi bien pour la réalisation des projets que pour le travail quotidien.
- Manager son équipe relève aussi bien de l'objectif que du subjectif. Il faut bien combiner les deux. Même si le management d'une équipe est, avant tout, une préoccupation d'ordre collectif, le directeur doit veiller à ce que chacun soit se sente au moins entendu sinon satisfait. Le ***management des ressources humaines doit être humain.*** Il ne relève pas que de l'instinctif ou du spontané. L'approche relationnelle humaine ne doit pas être confondue avec l'affect. Elle doit être basée sur des éléments mesurables et non subjectifs.

L'AUTORITÉ DU DIRECTEUR DE CFA-BTP

- Avant de parler de l'autorité, le directeur est un accompagnateur de son équipe, à commencer par ses collaborateurs le plus proches, avec plusieurs objectifs possibles :
  - Les motiver ou remotiver durablement (approche personnelle : focalisation sur le soi professionnel du collaborateur) → savoir entendre le collaborateur, décortiquer une situation qui permet de se raccrocher à l'individu
  - Les motiver et convaincre pour les projets (approche par projet : focalisation sur les objectifs professionnels) → savoir rassembler.
- Le directeur, en construisant son autorité, doit veiller à une clarification des missions, éviter des ambiguïtés à ce niveau.
- Le directeur ne construit pas son autorité (un abus de langage), mais sa notoriété. En revanche, le directeur peut représenter une autorité (mais ne pas confondre un directeur autoritaire et un directeur représentant une autorité). Parfois, le directeur non autoritaire, ayant du mal à s'imposer et à convaincre, se réfugiera derrière l'autorité pour imposer ses choix ou ses points de vue. Dans ce cas, nous parlerions d'un directeur qui n'assume pas pleinement ses responsabilités et qui ne sait pas construire sa notoriété.
- Le directeur doit bien comprendre le sens du travail collectif et les motivations de son équipe pour un tel travail : pourquoi ils s'engagent et pourquoi ils ne s'engagent pas ? Par ailleurs, c'est le directeur qui arrête les choix, qui les acte et qui assume en cas d'erreur. Il doit, toutefois, faire attention à ce que les décisions qu'il prend suscitent des adhésions. Les équipes attendent des directeurs une certaine autorité, même si elles réclament leur part d'autonomie (surtout les formateurs). Il y a donc un paradoxe et une tension potentielle entre le besoin d'autorité et le besoin d'autonomie. Le directeur doit être capable de gérer ce paradoxe.
- La démarche participative ne signifie pas que le directeur de dégage de ses responsabilités sous prétexte qu'il fait participer les autres à la prise des décisions. Il ressort des entretiens et observations que la démarche participative consiste aussi à convaincre et à donner à chacun le sentiment de collaborer ensemble dans une perspective commune, mais où chacun joue pleinement son rôle et assume ses responsabilités, liées à sa fonction.
- L'autorité du directeur se construit autour de sa compétence professionnelle, mesurée en nombre de réussites (petites et grandes, individuelles et collectives), ainsi qu'à travers la confiance que l'équipe lui accorde, et plus particulièrement les formateurs. L'autorité s'acquiert avec la confiance que les équipes ont dans la compétence du directeur.

LE DIRECTEUR ET LE STRESS PROFESSIONNEL

Les directeurs ne souhaitent en général pas que leur stress retombe sur les autres. Ceci est difficile. Les priorités sont grignotées par d'autres priorités, ceci provoque des tensions, des pressions. Le stress du directeur ne doit pas balloter son équipe : il doit maintenir le cap en épargnant, autant que possible, les turbulences à son équipe. Objectif : arriver tous au bout, en dépit des pressions que le directeur vit. Il est important que le

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

directeur reste serein. **La sérénité du directeur**, en tant que **caractéristique de sa posture**, fait que la pression retombe dans le CFA. Il ne faut pas déstabiliser les équipes.

Autres générateurs de stress ?

- La vie privée des collaborateurs (personnes).
- Le peu de temps qu'on a pour répondre aux dossiers importants. Les priorités qui s'entrechoquent et qui s'empilent.
- Les nouvelles techniques de communication, avec une quantité des messages qui arrivent.
- L'organisation qu'on voudrait planifier et qui n'est pas planifiable, car le CFA est un organisme vivant où tout vit et tout bouge. Il y a beaucoup de choses qui s'ajoutent à l'organisation des journées bien prévue et le directeur ne les maîtrise pas (car ceci est difficilement maîtrisable).
- Les situations « Attention, il ne faut pas oublier ceci ou cela ». C'est l'empilage qui stresse, ce n'est pas tant le quotidien. En parallèle, le temps manque. Comment se donner du temps, comment en gagner ? Les journées ne sont pas extensibles.

Le stress fait presque partie intégrante de la fonction de directeur. Le stress peut également s'auto générer et s'amplifier. Parfois, le stress peut être positif, celui qui stimule, tandis que le stress négatif perturbe, dérange, mine.

Pour se déstresser, il faut d'abord bien comprendre les origines du stress. Dans la mesure du possible, éviter la naissance des stress. Bien mesurer le degré d'importance aux choses à faire : apprendre à relativiser les conséquences de ses actions, ne pas dramatiser si certains travaux ne sont pas faits toute de suite. La conscience que la planification, la prévision ou la réflexion sont productives au même titre que l'immédiat peut contribuer à diminuer le sentiment de pression.

Par ailleurs, il est important de ne pas se sentir seul, d'échanger avec les homologues, apprendre comment font les autres face aux mêmes problématiques. Savoir qu'on n'est pas seul face aux mêmes problèmes rassure et calme. Par ailleurs, ceci permet de réfléchir ensemble et, peut-être, trouver des solutions. On se rapproche de la réflexivité aussi bien individuelle que collective.

En outre, être uniquement dans le quotidien éloigne, assez paradoxalement, des équipes, tandis que la réflexivité favorise l'émergence de nouveaux projets, impliquant les équipes dans une perspective structurée. S'éloigner pour réfléchir (seul ou en équipe) ne pas un signe de distance par rapport à l'équipe, au contraire même, ceci peut, à la fois, faire diminuer la pression et provoquer un rapprochement avec l'équipe.

LA FACULTÉ À COMBINER LES CAPACITÉS /COMPÉTENCES

Le directeur est performant s'il est en harmonie avec lui-même, avec son soi professionnel et personnel, en tant que professionnel connu et reconnu. Il a besoin, comme tous les autres, d'un certain plaisir au travail. La reconnaissance constitue pour lui une ressource et une force qui le motivera pour progresser en développant ses capacités à combiner les compétences.
En plus de ses domaines d'expertise, tels que :

- être capable de faire plusieurs choses à la fois, bien partager son temps :
  - entre le quotidien (dominé par les urgences) et le stratégique,
  - entre l'intérieur et l'extérieur,
  - entre l'humain et le matériel,
  - entre le subjectif et l'objectif,
  - entre l'individuel et le collectif,
- la responsabilité pédagogique qui est du ressort du directeur et sans laquelle le directeur risque avoir quelques problèmes,
- la connaissance de la dimension socio-éducative, la connaissance du jeune,
- les connaissances administratives et de gestion financière, pour comprendre le coût et la gestion des ressources matérielles,
- la connaissance des techniques professionnelles (comprendre les métiers enseignés dans le CFA, nouer des dialogues professionnels),
- les connaissances juridiques et réglementaires, y compris normes,

le directeur doit **être capable de comprendre** et de se servir de cette compréhension pour réaliser les objectifs qui lui sont assignés avec les moyens dont il peut disposer. Ainsi, il doit comprendre le fonctionnement des

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

hommes, comprendre ce qu'ils font et comment, sans pour autant être expert dans les domaines spécifiques de leurs interventions. Les capacités de compréhension constituent, en toute probabilité, la clé de sa performance professionnelle.

Il s'agit en fait d'être capable de comprendre et prendre en considération :

- ce qui se passe au niveau institutionnel et politique, le décortiquer et faire des liens, l'incorporer dans ses stratégies d'action, de nouer des relations utiles et les entretenir pour son propre profit et celui de son équipe, de son organisation,
- ce qui se passe au niveau de l'organisme régional et au niveau des autres décideurs régionaux,
- ce qui se passe au niveau local, aussi bien dans son CFA que dans l'environnement immédiat.

L'analyse des ***mécanismes de compréhension*** me permet d'avance l'hypothèse que celle-ci résulte d'une conjonction des phénomènes tels que :

- la curiosité professionnelle et intellectuelle,
- l'aptitude à percevoir les phénomènes et à faire des liens,
- la maîtrise des clés de décodage (connaissances sociales et techniques),
- l'attitude réflexive.

A partir des capacités de compréhension naissent les savoir-combiner. Un bon directeur, c'est celui qui saura combiner, dans le sens cognitif des choses. Ce savoir ne s'apprend pas sans une aptitude au départ (voir mécanismes de compréhension plus haut). En plus, La compétence combinatoire est empreint d'une relation avec l'autre. Pour pouvoir combiner, il faut également un terrain fertile (un environnement favorable). Le savoir combiner est un savoir d'action spécifique. Le directeur de CFA devient réellement compétent dès qu'il est capable de **mettre une dimension systémique** à sa fonction et à l'ensemble de ses compétences techniques.

- Le premier ingrédient de la compétence combinatoire, c'est la capacité de voir les choses dans leur contexte, être conscient du système dans lequel le directeur de CFA fonctionne.
- Ensuite, bien équilibrer l'individuel et le collectif. Surtout dans un environnement tel qu'un CFA du BTP, avec une multitude des comportements professionnels plutôt individualistes, il est irréaliste de penser qu'il est possible de commander un travail collectif. C'est n'est pas le collectif qui prime sur l'individuel ou l'inverse : pour produire, les deux fonctionnent dans un mouvement tourbillonnaire, comme les compétences individuelles et collectives. Aspect impliquant et englobant.

La faculté à combiner les compétences se manifeste aussi dans le fait que le directeur fait travailler ensemble les sujets. Il s'agit donc de savoir combiner :

- ses propres compétences
- celles des autres sujets (principalement à l'intérieur de son CFA, mais aussi celles qui se trouvent à l'extérieur).

Le directeur, c'est un catalyseur et rassembleur des capacités individuelles qui sait comment faire progresser les individus grâce aux assemblages faits. L'atomisation des tâches ne favorise pas une montée en compétences aussi vite que les rassemblements.

- Ingrédients permettant de faire émerger et de développer les compétences combinatoires :
- L'aptitude générale à combiner, à savoir à faire des liens (non seulement pour comprendre, mais surtout pour agir)
- L'aptitude à enclencher des mécanismes de compréhension
- Les savoirs professionnels « techniques » (sens large)
- L'environnement favorable, offrant des possibilités de mise en action (non donné d'une façon exogène, mais sur lequel on peut aussi travailler, mais, en définitive, travaillé ou favorable spontanément, il doit être favorable).
- L'envie de cultiver la capacité à combiner, donc une motivation.

La compétence combinatoire émerge surtout à travers l'expérience. Elle est donc obligatoirement liée à des activités situées. Elle relève beaucoup plus d'une approche empirique que d'une approche théorique, dans le sens où il est probablement impossible de développer cette compétence à partir de l'étude des concepts. Les seules intentions, sans en avoir l'aptitude ne suffisent pas non plus. Les manageurs se caractérisent par la possession de la compétence combinatoire, tandis que les autres seront les gestionnaires-techniciens.
Deux extrêmes au niveau des postures qui caractérisent les directeurs de CFA-BTP :

- Managers, capables de combiner les compétences pour mettre en place des stratégies,
- Gestionnaires, capables de bien remplir ses fonctions techniques dans une approche administrative.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Les deux facettes sont nécessaires, après il faut savoir où se positionne le curseur individuel, en fonction :

- De l'attitude du directeur lui-même, liée à ses capacités et à ses choix professionnels,
- De l'image que l'environnement lui renvoie (perception de sa fonction par l'extérieur et confrontation avec ce que le directeur souhaite être professionnellement),
- Des attentes de son organisation et de ses institutions,
- Du climat général qui règne dans son CFA.

La compétence combinatoire peut être développée grâce à sa propre expérience, mais également grâce à celle des autres (***mutualisation des ressources*** y compris expériences). L'institution et l'association régionale peuvent jouer un rôle majeur dans le développement des compétences combinatoires.

QUELS CONTEXTES ET SITUATIONS SONT CONSIDÉRÉS PAR LES DIRECTEURS COMME LES PLUS PROFESSIONNALISANTS ?

- Le paritarisme lui-même, avec sa structure spécifique, ses particularités, ses relations, etc. La façon de gérer le personnel dans une structure paritaire n'est pas la même que dans une société commerciale (ce qui demande des compétences spécifiques aux directeurs de CFA-BTP, non nécessaires ailleurs). Le paritarisme exige une mise en cause systématique, presque permanente.
- L'analyse des systèmes/structures en transformation (p.ex. renforcement de l'échelon régional dans le système de gouvernance et de gestion de l'apprentissage du BTP) pour se positionner dans ces transformations aussi bien en tant qu'expert qu'en tant que personne ayant ses objectifs professionnels propres ; la relation entre la personne et le système/structure avec ses perceptions et ses prescriptions (attentes) mutuelles
- Les démarches structurées, bien encadrées et claires, comme une mise en place de la démarche qualité, grâce à ses démarches normées et ses analyses approfondies, permettant de se recentrer sur des aspects mesurables, tangibles, plus proches d'une certaine objectivité et d'une valeur ajoutée définie, en lien avec la transformation des compétences individuelles en compétences collectives (comment se processus se constitue et évolue ?)
- L'évolution de la pédagogie de l'apprentissage du BTP avec ses méthodes pédagogiques, ses normes, ses partenaires dans un système de formation par alternance, relations spécifiques avec les entreprises en général et les maîtres d'apprentissage en particulier (complexité des évolutions de la formation professionnelle conditionnées par :
  - Les attentes des entreprises en termes de capacités nouvelles, transversales, pas obligatoirement dans l'approche « métier », mais dans l'approche « compétence » (difficulté à passer de l'approche « métier » à l'approche « compétence » pour des raisons réglementaires, historiques, humaines, organisationnelles, etc.)
  - Les postures et attitudes professionnelles des personnels de l'apprentissage du BTP, et en premier lieu des formateurs, mais pas uniquement (pou impulser une évolution, il est indispensable de s'appuyer sur des ressources existantes, en les faisant progresser)
  - Le profil des jeunes que le directeur d'un CFA doit connaitre s'il doit piloter son accompagnement professionnel dans une optique d'actions plus globales, où la formation professionnelle est un élément parmi d'autres (amont – formation – aval).
- L'évolution des personnels de l'apprentissage en relation avec l'évolution de la pédagogie de l'apprentissage (avec les cotés positifs et les cotés négatifs).
- L'obligation de trouver des solutions, de se positionner.
- **Le pilotage des projets collectifs,** à travers :
  - Le devoir de marcher, de se *remettre en question* (en tant qu'expert et en tant qu'humain), de comprendre des évolutions, de prendre position
  - Une *remise en question par les autres*
  - Les projets, de part leurs tensions, leurs remises en cause, leurs différentes structures (parler d'une certaine typologie des projets) permettent, tout en restant dans le quotidien, de le traiter autrement, de prendre de la distance sans pour autant s'éloigner de sa mission (se pro-jeter : se jeter vers quelque chose ; l'acte de se jeter est important ; on ne peut pas obliger quelqu'un à se pro-jeter ; le projet synthétise beaucoup de choses et fait émerger beaucoup de compétences, aussi bien individuelles que collectives ; le projet crée aussi un forum propice à une notion de plaisir → plaisir de travailler ensemble, plaisir d'être ensemble, plaisir de progresser ensemble ; aujourd'hui, on bannit le mot « plaisir », comme s'il était vulgaire, tandis que les directeurs réclament du plaisir pour eux-mêmes et pour leurs équipes, dans le sens hedonistique bien compris).

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

- Les relations avec les formateurs : construire des ***relations de confiance*** et de respect mutuel. Les directeurs qui arrivent dans un CFA du réseau CCCA-BTP commencent avec un « déficit de confiance » et ils construisent cette confiance très progressivement, en créant des alliances et en négociant des règles du jeu. Ce qui rassure, c'est un projet d'actions clair et partagé avec un maximum de personnes, y compris formateurs, bien entendu. Pour construire des relations de confiance il faut passer par des explicitations favorisant des compréhensions. Par ailleurs, il faut aussi avoir à son actif quelques réussites professionnelles.

Nature des projets :

- Ceux qu'on choisit
- Ceux qui sont imposés

Quelque part, les deux se rejoignent et peuvent devenir des sources de montée en puissance au niveau des compétences professionnelles. Les projets constituent aussi une occasion de combiner des synergies individuelles et collectives pour professionnaliser non seulement les acteurs, mais aussi les activités, dans le sens de M. Sorel.

- Gestion des erreurs : tirer les bonnes leçons, les positiver même, ne pas assimiler les erreurs aux échecs, c'est une expérience, un essai, une tentative. Il faut savoir digérer l'échec sans devenir amère et sans contaminer l'équipe. C'est une chose difficile et en même temps très professionnalisante.
- Les réunions et les concertations à différents niveaux :
  - Réunions internes (faisant appel à une attitude spécifique en tant que chef d'établissement)
  - Réunions au niveau de l'association (« égal parmi les égaux », surtout expert)
  - Réunions externes avec le CCCA-BTP, la région ou autres, où le directeur n'est pas qu'expert, mais aussi un représentant de son équipe, de son CFA et de son Association

  Chaque réunion active des jeux différents et permet de développer des compétences spécifiques, surtout en communication, négociation etc. C'est lors de différentes réunions, concertations, séminaires etc. que les directeurs acceptent ou n'acceptent pas d'entrer dans les différents jeux d'acteurs, de se positionner, de se remettre en cause ou d'accepter d'être remis en cause, etc.
- Les situations où il faut dire « non » : car elles demandent de justifier, d'expliquer, de se faire entendre, de faire respecter le refus, voire même susciter une certaine adhésion, etc.
- La gestion des situations sociales :
  - Individuelles
  - Collectives.

Plus globalement, les situations complexes et difficiles où il faut apprendre à faire face. Plus la situation est difficile, plus grands sont les risques de ne pas pouvoir y faire face, mais en même temps plus les chances de progresser, de se professionnaliser davantage sont grandes (acquérir des compétences intéressantes). La difficulté peut être également perçue comme un facteur de progrès, à condition de ne pas être seul à y faire face.

Ce qui compte, c'est la situation professionnelle dans son ensemble :

- avec son contexte,
- avec ses objectifs à réaliser, sa raison d'être.
- avec l'équipe.

La difficulté, quand elle apparaît, elle ne résulte pas d'une situation professionnelle en tant que telle, mais le plus souvent d'un ou plusieurs éléments qui la composent. Les directeurs considèrent, dans leur grande majorité, que ce n'est pas une situation professionnelle en soi qui est difficile – elle est objective – mais elle peut contenir des éléments difficiles et le poids des difficultés dépendra de la perception de ces difficultés par les différents acteurs.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

ANNEXE 2.9.

La complexité des apprentissages conduisant à la capacité-compétence professionnelle

Écrit produit en décembre 2011

> C'est un texte intermédiaire que nous considérons comme une aide à la réflexion sur un certain nombre de concepts, pour les rapprocher de nos observations et de nos analyses des traces recueillies. C'est un premier essai de mise en synergie des connaissances théoriques et des apports empiriques, libre et construit au fur et à mesure des envies qui apparaissaient progressivement. L'objectif a été de l'intégrer dans le corpus principal de notre mémoire de thèse, mais nous y avons renoncé pour ne pas l'alourdir et pour nous focaliser sur les concepts que nous avons retenus comme essentiels.

Certains directeurs interviewés considèrent que savoir combiner ses capacités est une capacité en soi, surtout dans les situations où le directeur bénéficie d'une plus grande liberté (en termes d'initiative et de responsabilité) au niveau du choix des méthodes et des outils opératoires pour arriver aux objectifs prescrits ou choisis. En nous inspirant de ce constat, dans lequel nous trouvons des similitudes avec certains travaux de Hatchuel et Weill (1992) sur les rapports entre l'acteur et le système, nous pensons en effet que plus le système est complexe, à savoir imprévisible dans son évolution, plus les manageurs doivent être capables d'activer pas tellement une succession de leurs ressources, mais une combinaison de ces ressources, de nature interne et externe. Nous croyons également que la capacité à combiner ses ressources ne caractérise pas que les manageurs. Néanmoins, plus la responsabilité managériale est grande, plus cette capacité (traduisible en compétence si elle est activée dans un contexte professionnel) nous semble nécessaire.

Distinction entre *fonctions* et *activités* dans des discours de directeurs de CFA-BTP

Nous avons également relevé que les directeurs nommaient et hiérarchisaient implicitement, au cours des entretiens, leurs fonctions et leurs activités en leur accordant un statut et en les classant, le premier terme se référant davantage pour ces directeurs à la dimension stratégique et à la grande finalité, ou encore à la raison d'être du système dans le CFA fait partie, tandis que le second serait davantage en relation avec la dimension opérationnelle, à savoir la

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

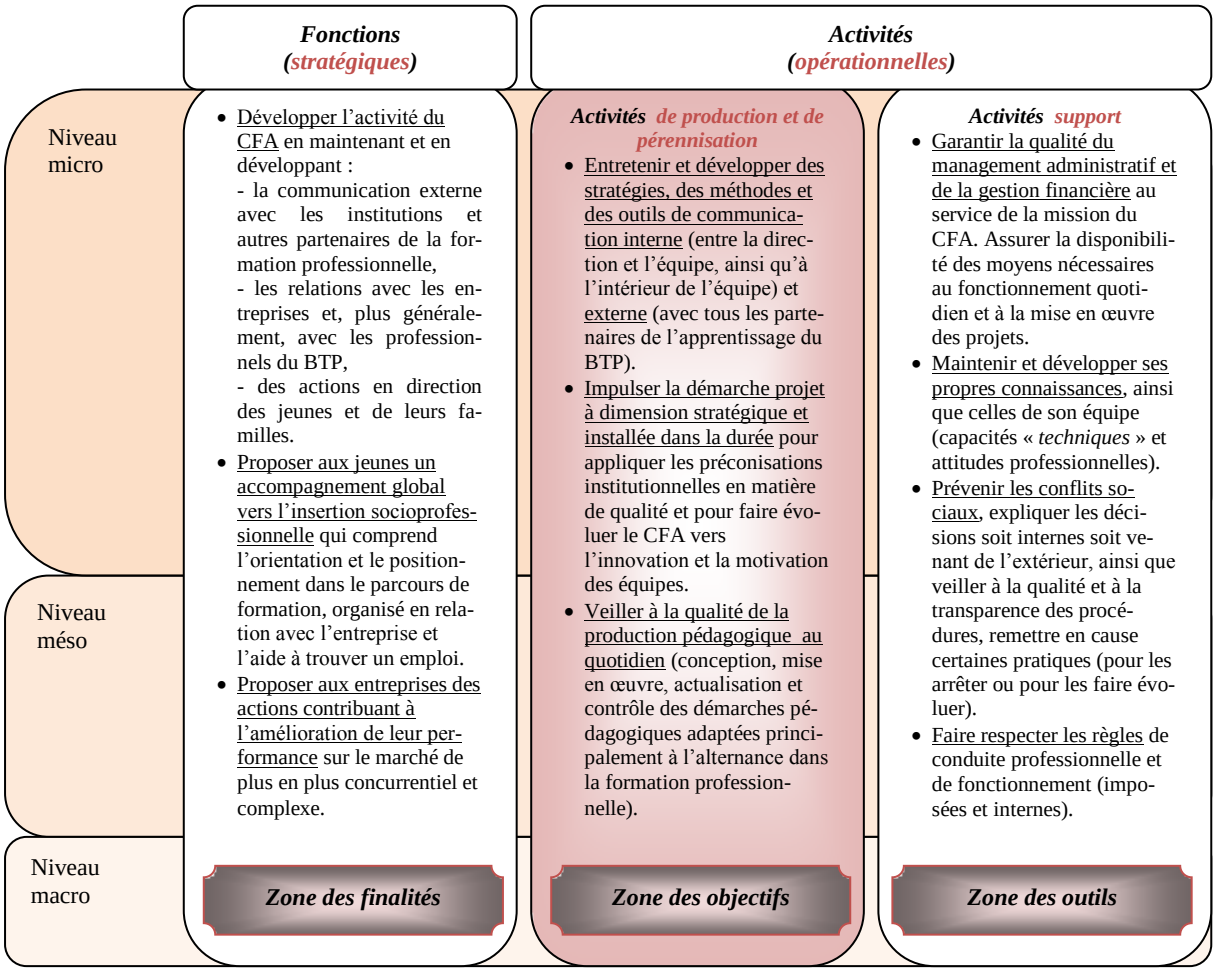
production des résultats, la recherche et l'organisation des moyens-outils pour cette production, assurée par le directeur lui-même qui adopte soit une posture de gestionnaire, soit de manageur déjà évoquée. Par ailleurs, il ressort du discours des directeurs que le partage en « *finalités* », « *objectifs* » et « *outils* » revêt une valeur structurante dans la conception et l'organisation de leurs activités.

Ainsi, les directeurs soulignent que « *oublier les finalités en réalisant les objectifs opérationnels comporte le risque de privilégier le processus de production au lieu de privilégier les résultats* ». La même observation concerne la recherche et la gestion des moyens, ces activités n'étant pas des « *objectifs en soi, mais des supports indispensables à la réalisation desdits objectifs* ». Les directeurs considèrent que c'est « *la priorité donnée au quotidien par rapport au stratégique* » qui porte en soi « *les germes et dangers de telles confusions* » et que « la meilleure façon de rétablir des équilibres entre l'immédiat et le médiat, ainsi qu'entre le quotidien et le stratégique, c'est de « *sortir du CFA* », de « *s'engager aussi dans des projets au niveau régional* », ainsi que « *de participer aux actions de réflexion et de recherche opérationnelle proposées par les différentes institutions, principalement par le CCCA-BTP* ». Le directeurs considèrent « le travail dehors » comme indispensable et particulièrement productif pour leur propre CFA, à condition toutefois qu'il soit conduit « *d'une façon réfléchie et représente une charge de travail réaliste* ».

En participant aux travaux conduits aux niveaux méso et macro, les directeurs se perçoivent non seulement comme les dirigeants de « leurs » CFA, mais également des contributeurs à des processus plus collectifs qui leur fournissent des opportunités de manifester leurs capacités professionnelles qu'ils sont prêts à partager au service des productions communes, à condition que celles-ci sont également des porteuses de sens pour eux-mêmes. Les directeurs, en s'engageant dans des projets conduits aux niveaux évoqués, ne pensent pas quitter « *leur* » CFA et travailler pour « *les autres* », mais espèrent avant tout « un retour sur investissement » aussi bien « *personnel* » (« être meilleur grâce à une prise de recul, une pause dans le traitement du quotidien, une réflexivité reconnue et des échanges avec des pairs ») que « *collectif* » (« *apporter des idées nouvelles à l'équipe tout en gagnant en légitimité en promouvant des projets innovants auxquels l'institution tient et qui ont du sens pour l'équipe* »).

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr



Les directeurs regrettent, toutefois, que les travaux collectifs « *sont rarement mutualisés* » car « *peu formalisés* ». Par conséquent, « *un effort demandé est souvent important par rapport aux résultats durables* », probablement, de leur avis, car « *la formalisation des résultats n'est pas une démarche clairement promue et suffisamment encadrée par l'institution, contrairement à celle des projets qui suit des procédures strictes* ». C'est pourquoi, « *de nombreuses expériences faites aussi bien dans les CFA qu'aux niveaux régional et national ne sont ni partagées, ni utilisées comme des leviers de valorisation des compétences et efforts individuels et collectifs* ». Les directeurs déclarent qu'ils espèrent - avec le raffermissement du niveau régional et la probable « *émergence des équipes régionales de direction de l'apprentissage du BTP* » - un statut plus précis des collaborations à instaurer à ce niveau et, par conséquent, « *une formalisation plus rigoureuse des résultats, ainsi que leur valorisation et diffusion plus systématique et organisée* ».

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Directeurs-gestionnaires et directeurs-manageurs

D'après Leclerc (2012) - chercheuse québécoise ayant travaillé sur le leadership dans des écoles et des centres de formation - leurs directeurs sont soit dans la posture de gestionnaire-administrateur des moyens attribués, garant de l'exécution de la prescription, soit dans la posture de manageur en quête d'initiative. Cette chercheuse propose un certain nombre de caractéristiques des directeurs-gestionnaires et des directeurs-manageurs que nous avons également retrouvé chez les directeurs de CFA-BTP en analysant les résultats de nos entretiens :

- *le directeur-gestionnaire* serait davantage dans la posture d'administrateur, « *conformiste* » dans le sens où il chercherait à correspondre à la prescription, en cherchant plutôt à maintenir l'organisation en l'état (le changement représenterait pour lui un danger potentiel), en s'intéressant principalement au maintien des structures et des systèmes tels qu'ils sont, en se fiant principalement à des mécanismes de contrôle en construisant des relations avec ses équipes et en privilégiant le court terme,

- *le directeur-manageur* serait attiré par l'innovation et l'originalité dans l'action pour faire progresser aussi bien organisation que les équipes qui y travaillent, au lieu de se fier d'une façon excessive aux mécanismes de contrôle, il s'intéresserait davantage aux situations particulières de ses collaborateurs en construisant ainsi des relations de confiance et en envisageant des projets à long terme.

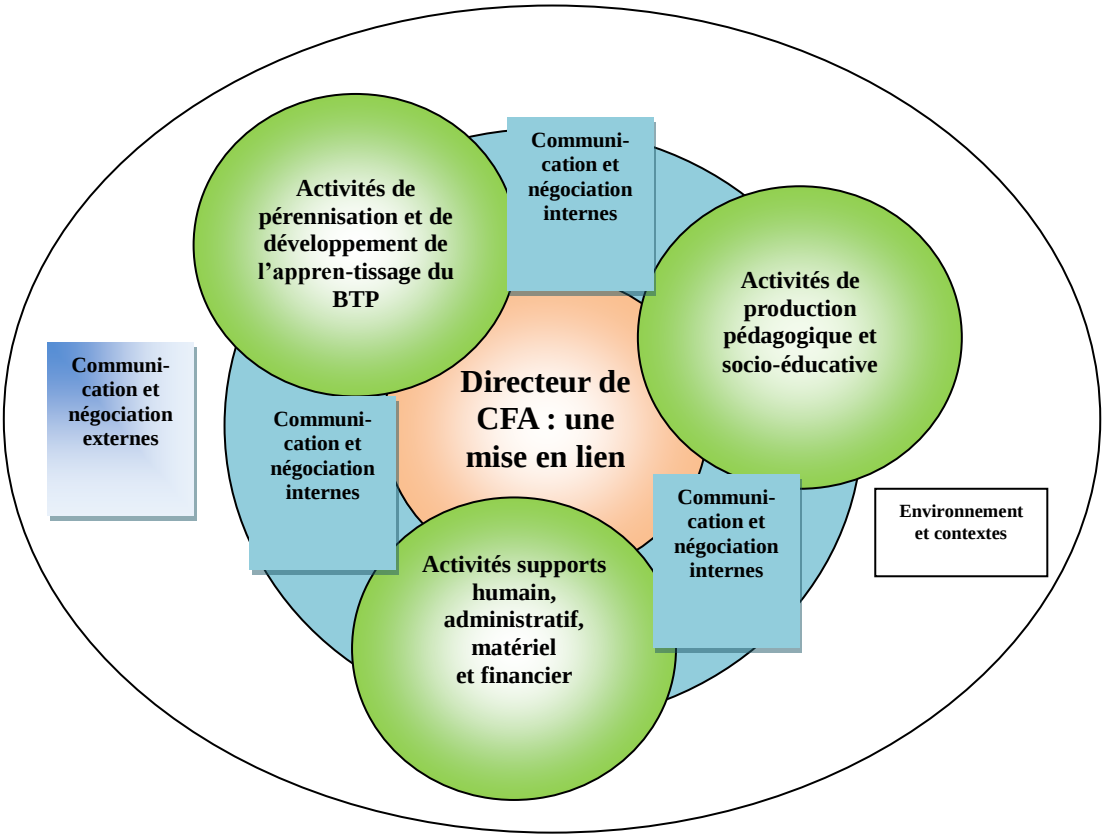
La plupart des postures professionnelles que nous avons identifiées chez les directeurs de CFA-BTP se situent « entre les deux », avec des curseurs positionnés différemment en fonction des personnes. Néanmoins, les perceptions que les directeurs interrogés ont de leur « *métier* » sont clairement plus proches, au moins dans l'intention, du profil de directeur-manageur. Nous expliquons ceci par un renouvellement important des directeurs de CFA-BTP ces dernières années et l'arrivée d'une génération de 40-50 ans parfois avec deux diplômes dans deux disciplines différentes et avec une expérience antérieure permettant l'émergence d'une conscience relativement précise de ses envies professionnelles en termes de conduite d'un établissement de formation.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Être directeur, c'est mettre du lien et mettre en lien

Les antériorités vécues (aussi bien par les directeurs recrutés à l'extérieur qu'à l'intérieur du réseau de CFA-BTP) font que les nouveaux dirigeants perçoivent différemment la prescription institutionnelle et cherchent davantage à être partenaires de l'institution dans l'accomplissement de la mission qu'à rester des exécutants conformément à des modes opératoires communiqués. C'est pourquoi, pour caractériser leur « *métier de dirigeant* », les directeurs de CFA-BTP interrogés utilisent souvent les termes tels que « *courage, confiance, imagination, communication, vision, innovation, goût du risque et du pouvoir* » en les positionnant comme qualités plus essentielles à mettre en œuvre que les « *savoirs et connaissances professionnels certes indispensables, mais qu'il est possible d'apprendre si les premières qualités sont là* ».



Ces directeurs se perçoivent avant tout comme des « *metteurs en lien* » pour « *faire fonctionner un microsystème, partie d'un système plus grand (régional) et encore plus grand (national)* ». Cette mise en lien se fait à travers les activités qu'il est possible de regrouper en

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

« *activités de pérennisation* » qui visent plus directement des « *finalités* », « *activités de production* » qui visent des « *objectifs* » opérationnels et mesurables et « *activités support* » qui fournissent des « *outils* » indispensables aux finalités et aux objectifs (par exemple, il serait impossible d'atteindre des objectifs pédagogiques sans avoir des moyens financiers nécessaires et une équipe disponible, tout en sachant que sans avoir atteint les objectifs pédagogiques visés, l'insertion socioprofessionnelle des jeunes, en tant que mission-finalité, serait en toute probabilité plus difficilement atteignable). Les directeurs soulignent que les « *mises en lien* » se font principalement à travers les différentes communications-médiations-transactions qui exigent des « *combinaisons d'objectifs, de moyens et de productions spécifiques à chaque directeur de CFA* ».

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

ANNEXE 2.10.

LES DIRECTEURS ET LA REGIONALISATION : EXPLOITATION DIRECTE DES TRANSCRIPTIONS DES ENTRETIENS AVEC LES DIRECTEURS REALISES ENTRE LE 4 NOVEMBRE 2010 ET LE 2 AVRIL 2013 (VERSION EXHAUSTIVE)

Directeur	*Ce que les directeurs disent de la régionalisation*	*Ce que les directeurs font en conséquence de la régionalisation*	*Nos commentaires et identification des apprentissages pour les directeurs issus de la régionalisation*
2010 11 04 Dir. 1, CFA de plus de 900 apprentis	La régionalisation : orientations plus fortes et plus lisibles qu'avant, réponse organisationnelle à donner (mutualisation des cheminements → aller vers la production des compétences collectives dans un cadre régional). Pour progresser, on sait parfois où trouver la réponse, mais on n'a pas le droit d'y aller chercher cette réponse. → dans le sens « de quoi tu t'occupes, cela ne relève pas de tes compétences ». En effet, le partage des rôles entre les directeurs et les secrétaires généraux n'est pas totalement clair. Par exemple, une confusion quant aux relations avec la région ou avec le CCCA-BTP, comment partager la mission de communication, de représentation.	Bien exécuter, mais ne pas se faire exécuter en exécutant (p.ex. en donnant des fichiers des apprentis à la demande d'un politique ou d'un permanent). La difficulté du métier, c'est de saisir la frange (interface) entre le politique et l'opérationnel. Donc qui fait quoi (les politiques, les secrétaires généraux, les directeurs).	Le directeur commence par un discours convenu, mais aborde assez rapidement la question de ce qu'il ressent comme une « perte de pouvoir », tout en évoquant un maque de clarté dans la répartition des tâches et des responsabilités avec le secrétaire général. En filigrane, il évoque aussi des difficultés relationnelles avec le secrétaire général, principalement à cause des différences dans la compréhension de l'interface entre le politique et l'opérationnel. *Apprentissages pour le directeur selon notre interprétation :* savoir s'inscrire dans cette interface.
2010 11 05 Dir. 2, CFA de moins de 600 apprentis	L'association est encore jeune et n'a pas d'identité suffisamment affirmée. Le secrétaire général est débordé et n'a pas le temps pour plus de réflexion bilatérale. Avec la régionalisation, les relations avec le président ont changé : avant, il était beaucoup plus présent, tandis que maintenant ceci n'est plus possible. Avant, la relation était constante avec les administrateurs, tandis que maintenant ceci n'est plus possible (distance géographique et organisationnel). Aujourd'hui, plus de proximité. Le président, on le voit rarement. Le nouveau conseil d'administration se positionne moins comme un patron (du CFA) que l'ancien. Avant, on avait des administrateurs proches du personnel, on les connaissait. Ils étaient proches des apprentis aussi. Le nouveau conseil d'administration n'a pas de contact avec le personnel, et encore moins avec les apprentis. Ils se considèrent comme des gestionnaires, mais la proximité manque. Le manque de proximité avec le conseil d'administration rapprochera peut-être le personnel plus du directeur et des adjoints. Autre hypothèse : si le directeur est perçu comme quelqu'un qui n'a plus le pouvoir, on va traiter directement avec le secrétaire général. Cela risque de donner encore plus de travail au secrétaire général et cela risque d'isoler encore plus le président. Un besoin de rapprochement avec les administrateurs, car ce sont eux qui peuvent faire des rapprochements entre les CFA (liens entre les CFA, pour qu'ils ne soient pas en compétition, mais en complémentarité au niveau régional). On travaille dans la même direction régionale (grâce à une direction régionale). Le poids du secrétaire général croîtra et il risque de devenir un super directeur géné-	A la fois atteindre les objectifs de l'entreprise et manager l'équipe au service de ces objectifs. Pour y parvenir, il faut déjà bien connaître les objectifs à atteindre et avoir les moyens de les atteindre. Par rapport au personnel, ce sont les compétences humaines qu'on a ou qu'on n'a pas.	Le directeur évoque un manque d'une identité affirmée de la nouvelle structure de gestion. Par ailleurs, les concertations entre le secrétaire général et les directeurs sont interprétées comme insuffisantes. Le directeur énonce avec regret un éloignement du conseil d'administration de l'association gestionnaire et considère que cet éloignement peut devenir une source d'une certaine démotivation des équipes de CFA. *Apprentissages pour le directeur selon notre interprétation :* savoir organiser ses propres moyens d'action, positionner l'humain au milieu, travailler sur les adhésions.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

	ral des quatre CFA régionaux. Il deviendra un interlocuteur privilégié des partenaires sociaux et des personnels, ainsi que représentant régional de l'association.		
2010 11 08 Dir. 3, CFA de 600-900 apprentis	Les tâches et fonctions entre le directeur du CFA et le conseil d'administration de l'association ne sont pas réparties d'une façon précise. Il y a beaucoup d'informations manquantes. Le conseil d'administration est trop dans le quotidien, dans les sous, et pas assez dans la stratégie. Un manque de coordination générale.	Je souffre d'un manque d'indicateurs financiers, pour connaître la santé de mon CFA, pour savoir si je peux investir, si je peux dire « oui » aux projets des formateurs. C'est la situation financière qui permet de déterminer quels sont les projets qui peuvent être réalisés et quels sont les projets qu'on ne pourra pas réaliser. Si le directeur ne possède pas d'indicateurs de gestion financière, il ne sera pas en mesure de prendre les bonnes décisions pédagogiques ou humaines. Ce qui est pénible, c'est de plonger sans connaître les règles.	Ce directeur souligne l'importance d'avoir une stratégie d'action régionale et regrette son absence, ainsi que celle d'une coordination régionale. Par ailleurs, il mentionne l'importance de disposer d'un ensemble des indicateurs de management de CFA (de nature différente) pour accomplir les missions assignées en prenant les bonnes décisions. *Apprentissages pour le directeur selon notre interprétation :* faire des liens entre les différentes dimensions de fonctionnement et créer ensuite des interactions avec l'extérieur et à l'intérieur du CFA.
2010 11 10 Dir. 4, CFA de 600 à 900 apprentis	Il n'est pas important ce que je pense de la régionalisation (elle se fait avec ou sans moi), mais ce que je fais de cette régionalisation. Le partage des rôles : le secrétaire général est dans une dimension politique claire, les directeurs sont dans leur rôle opérationnel. Ils appliquent les décisions politiques. Ils descendent les décisions et les rendent pratiques et admises par tous.	Conséquence de la régionalisation sur les activités ? • Il faut encore plus penser aux autres, sur les conséquences de ses décisions sur les autres. • Apprendre à mieux défendre ses positions et à mieux comprendre celles des autres dans la conception et la mise en route des projets collectifs. • Apprendre à mieux se différencier des autres. • On n'est pas dans une contradiction, mais dans une co-construction et dans une mutualisation.	Le directeur se situe clairement dans l'analyse des conséquences de la régionalisation pour lui-même en termes d'opportunités. *Apprentissages pour le directeur selon notre interprétation :* mieux communiquer pour argumenter et défendre ses positions lors de la mise en place des projets collectifs.
2011 01 21 Dir. 5, CFA de plus de 900 apprentis	Dans le contexte de la régionalisation, le poids des CFA ensemble augmente. Tous les CFA sont perçus comme un ensemble, rien que face au conseil régional. C'est un aspect positif.	C'est avant tout le directeur qui représente le CFA dans son contexte local. Il est nécessaire que le contexte local sache que le CFA existe. Il faut tisser une toile.	Le directeur évoque principalement une nouvelle force (régionale) face à des partenaires extérieurs, comme d'ailleurs la nécessité de se faire connaître et reconnaître comme cette nouvelle force. *Apprentissages pour le directeur selon notre interprétation :* sortir davantage de chez soi pour faire connaître et reconnaître son CFA, en tant que composante d'un ensemble plus puissant.
2011 03 01 Dir. 6, CFA de plus de 900 apprentis	La régionalisation est arrivée imposée, non négociée, coupée de la réalité locale les gens ne savent pas comment ils devront prendre leur nouvelle place dans ce puzzle régional. Cela a été vécu comme un traumatisme. Il y a une opacité sur la façon dont la régionalisation a été négociée par les politiques. La logique politique du projet n'a pas été expliquée dans les CFA. Il y a eu un déficit de communication au départ. Avant tout la logique politique, ensuite la logique organisationnelle, avec une explication comment chaque acteur prendra sa place dans le contexte régional. Il y a des discours, des orientations et des décisions qui peuvent être contradictoires. Par exemple sur les formations dispensées, les ouvertures de sections, sur le placement des établissements dans la logique régionale.	Il est difficile *de passer d'une logique de faire à une logique où j'évalue d'une façon plus rigoureuse ce que je fais*. En plus, rendre compte des actions que j'évalue. Cet aspect peut prendre de l'ampleur dans un contexte régional et dans une gestion des moyens plus globale, où il y aura plus de comparaisons entre établissements et entre directeurs qui se retrouveront ensemble non seulement comme collègues et partenaires, mais également concurrents (inévitablement, en dépit de tous les discours sur les partenariats et sur les enrichissements mutuels). Pour ce qui concerne les bons de commande, par exemple, le secré-	Ce directeur est, de toute évidence, déçu de la mise en œuvre du processus de régionalisation, même s'il ne critique pas ouvertement son bien fondé potentiel. En même temps, il fournit sa vision d'une régionalisation « bien menée », en mettant l'accent sur une écoute, une coordination, une reconnaissance de l'expérience, une confiance et sur des productions-constructions communes à initier (association régionale qui devrait être davantage une concertation-production-construction qu'une représentation-démonstration sans production. Ce directeur considère que la

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

	Au moment de la régionalisation, nous avons tous besoin d'un temps de coordination, d'un temps de rencontres, pour se découvrir autrement, réfléchir ensemble sur un nouveau mode de travailler, se sentir valorisé et reconnu, y compris pour le passé. Etre moins dans une simple représentation et plus dans une concertation. Le temps de concertation manque, alors que le temps de représentation augmente (trop à l'extérieur du CFA, convocations pas très utiles). Aujourd'hui, la régionalisation n'est pas perçue comme un facteur facilitant ou accélérant, mais une strate de décision supplémentaire. Un stade de contrôle qui ne rime pas à grand-chose. Et pourtant, on arrivait à bien travailler, à bien gérer l'établissement. Et aujourd'hui, on a le sentiment que ce n'était pas bien.	taire général n'a pas les moyens de vérifier si je suis dans ma logique budgétaire ou pas. Certains contrôles sont purement formels. Il s'agit souvent d'une signature formelle, sans utilité. Ceci provoque des retards et des lourdeurs supplémentaires, les anciennes cohésions sont détruites. Et pourtant, les modes de gestion et de contrôle interne existaient.	confiance et la reconnaissance mises à mal seront des principaux freins d'une régionalisation dont les parties prenantes verraient le sens. *Apprentissages pour le directeur selon notre interprétation :* évaluation, avec des indicateurs mesurables, des effets de ses actions, apprendre à se détacher des effets considérés comme néfastes de la régionalisation pour entrer dans un processus plus constructif pour soi-même d'abord et pour les équipes.
2011 03 01 Dir. 7, CFA de moins de 600 apprentis	La régionalisation : elle peut réussir s'il y a une grande écoute et une grande confiance. En plus, le travail inter-CFA qui se met en place est un facteur qui fédère autour de la régionalisation. La répartition des rôles entre le directeur et le secrétaire général doit être claire et comprise par le personnel. Le secrétaire général s'occupe du personnel et est positionné en tant que patron de l'ensemble, tandis que le directeur s'occupe de toute l'organisation interne du CFA (pédagogie, stages, calendrier, CCF, heures apprentis, etc.). Le secrétaire générale s'occupe des fonctions : • gestion financière • gestion du personnel (le directeur fait interface au quotidien, mais c'est le secrétaire général qui arbitre).	Travail entre les directeurs : - réunions régulières autour des thèmes précis (habilitation CCF, suivis des dossiers demandés par la région, hyper-planning, - on échange, ce qui n'a pas été le cas avant (non seulement en réunion, mais aussi au quotidien, par téléphone ⇒ la communication s'organise beaucoup mieux, partage d'expérience, pilotage partagé - une harmonisation des procédures très progressive, en analysant ensemble les pour et les contre, - chaque directeur pilote un peu ce qu'il maitrise le mieux : sécurité (D. Cambon), communication, divers aspects pédagogiques, etc. Ce n'est pas faire à la place des autres, c'est apporter un plus aux autres, davantage une mission de correspondant, de conseiller, d'expert, - campagnes de communication communes (journées portes ouvertes, plans de communication communs, démarches tournées vers l'extérieur qui sont coordonnées), - une construction progressive d'une image et d'une force commune, grâce à des initiatives qui sont coordonnées.	Dans ce témoignage, le directeur souligne également l'importance de l'écoute, de la confiance et de la clarté pour la réussite de la régionalisation, à savoir pour la conviction qu'il s'agit d'un processus positif aussi bien pour la qualité de la mission et pour les sujets-acteurs qui la produisent. Ce directeur évoque également, en termes précis, comment la régionalisation peut contribuer à se faire reconnaître, grâce à ces capacités, au niveau régional. *Apprentissages pour le directeur selon notre interprétation :* savoir identifier ses capacités et savoir clarifier ses priorités pour s'affirmer davantage au niveau régional.
2011 03 15 Dir. 8, CFA de moins de 600 apprentis	Parfois le secrétaire général peut être omniprésent et dans d'autres cas l'association était pratiquement inexistante → ce cas de figure disparaîtra probablement avec l'apparition des structures de gestion qui seront régionales, et beaucoup de situations entre les deux) ; beaucoup de responsabilités financières du directeur, en quelque sorte à la place du secrétaire général, c'est peut-être une marque de confiance, mais aussi un risque de se tromper au niveau des choix stratégiques, car un manque de débat, de confrontation d'idées → avec la régionalisation, certains directeurs perdront cette autonomie de mouvement où il n'y avait pas de comptes à rendre. Les meilleures situations sont celles où les choses sont claires : on sait qui fait quoi et qui est responsable de quoi.	Partage des rôles entre l'association et le CFA : • Tout ce qui est financier – c'est l'association qui gère. • L'association coordonne les projets, avant de les passer ailleurs, avec des allers-retours. • Les grands axes politiques sont discutés en amont (comme ouvertures de sections), lors des réunions. L'association prend position. Peu de choses sortent directement du CFA, les choses transitent par l'association, ce qui est logique, car c'est elle l'organisme gestionnaire. • En revanche, le CFA a une entière liberté au niveau pédagogique et au niveau de la communication avec	Ce directeur met également l'accent sur la nécessaire clarification des rôles et des responsabilités pour que la régionalisation se passe bien et pour que chacun s'y sente reconnu. *Apprentissages pour le directeur selon notre interprétation :* savoir assumer les conséquences des décisions qui ne sont pas prises par soi-même, savoir être solidaire avec une décision (collective ou du supérieur hiérarchique) même si personnellement on n'y adhère pas.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

		l'environnement proche. • Le directeur a aussi une liberté de gestion du personnel. Il est positionné en tant que patron des formateurs. C'est très clair. Les gens savent quelles sont les zones d'intervention des uns et des autres (pas de mélange de genres, le directeur propose des solutions, comme pour ce qui concerne l'avancement au choix, l'association valide ou pas, ensuite c'est le directeur qui gère son personnel).	
2011 03 15 Dir. 9, CFA de plus de 900 apprentis	La régionalisation, que change-t-elle pour un directeur de CFA ? Elle permettra de comprendre mieux la partie « gestion ». Je pense que je vais gagner en autonomie sur cette partie-là (avec plaisir). Il faut, en parallèle, des choses très formalisées, très techniques, et à côté, des choses très personnalisées. Maintenant, quelque chose de plus technique sur la gestion du CFA (un besoin qui émerge avec la régionalisation). En outre, besoin qu'une équipe régionale qui doit émerger progressivement, pour remplacer ce que certains directeurs ont peut-être perdu avec la régionalisation (ou ils ont le sentiment qu'ils ont perdu).	Bien-être et être bien au CFA (groupe de travail) : mais il faut que les choses viennent d'eux, redécouvrir l'importance des choses simples. Le lieu de travail devrait leur appartenir.	Ce directeur tente de se positionner dans la régionalisation et ne l'analyse pas en tant que processus détaché de sa propre situation professionnelle. Il propose de s'y positionner en revenant sur un certain nombre de fondamentaux, de ne pas confondre le fond (mission) et la forme (les moyens pour l'accomplir). En même temps, il reconnaît que la compréhension de son propre intérêt dans la régionalisation est fondamentale pour que le processus réussisse. *Apprentissages pour le directeur selon notre interprétation :* redécouvrir le sens de sa mission d'une façon simple et la communiquer à son équipe.
2011 03 16 Dir. 10, CFA de 600 à 900 apprentis	Ne pas limiter la régionalisation à quelques coups boiteux au démarrage. Mais ceci fonctionnera si les directeurs se sentent impliqués dans le processus, et surtout écoutés. On est dans un cercle vicieux : comme il faut tout faire vite, on ne réfléchit pas suffisamment, on n'écoute pas assez. Et comme on ne réfléchit pas suffisamment, avec toutes les personnes concernées, il est impossible de faire bien. Quelle solution donc ? Il faut éviter les spirales d'absences de communication qui conduisent à des mauvaises décisions (ou au moins perçues comme telles). Mais, en même temps, le vide ne peut pas exister non plus. Comment faisons-nous alors ? Pour l'instant, la régionalisation est perçue comme une mise en place des procédures de contrôle de ce qui est fait dans les CFA. Et pourtant, les procédures fonctionnent dans les CFA. Il faut une structure de responsabilités pyramidale. L'association arrête les orientations, tandis que la mise en œuvre, ce sont les directions de CFA qui le font. La régionalisation ne doit pas signifier, avant tout, plus de boulot administratif pur (dans le sens rendre compte et se faire contrôler) au lieu de faire évoluer l'essentiel de la mission du directeur de CFA : s'occuper de tout ce qui est vital pour l'établissement. La relation des directeurs avec le conseil d'administration de l'association régionale est également importante : comment garder les relations de proximité dans un contexte élargi ? La présence des directeurs au	Pour le moment, la régionalisation prend beaucoup de temps aux directeurs : répondre à toutes les sollicitations qui arrivent plus sous forme d'ordres que de sollicitations négociées (question de communication dans la mise en œuvre de la régionalisation). Il faut davantage exécuter que participer. Quand on est pris par l'administratif et de multiples sollicitations, l'essentiel passe à la trappe. Le quotidien nous bouffe et le stratégique en souffre. Bref, l'association s'occupe de tout, mais pas entièrement, donc il y a une partie qui revient aux CFA et cette partie fait que le système est éparpillé, lourd à gérer pour les uns et les autres. En plus, l'information circule mal. Effet : une multiplication des tâches, souvent inutiles, qui compliquent la vie, prennent du temps et peuvent même contribuer à faire des erreurs. Le tout est devenu lourd. La régionalisation peut susciter des réticences à cause de ce genre de situations qui font qu'on peut passer à côté de l'essentiel.	Ce directeur se situe, en quelque sorte, dans le prolongement du témoignage précédent, en proposant de ne pas analyser, voire juger la régionalisation sur la base de quelques expériences de mise en œuvre qui seraient maladroites. En critiquant le processus de mise en œuvre, le directeur prend la précaution d'utiliser des expressions telles que « pour l'instant » u « pour le moment ». Il y a donc une attente et un espoir d'un gain qui ne sont pas encore suffisamment visibles, d'autant plus qu'il n'y aurait pas de système de communication jugé par ce directeur comme pertinent. Par ailleurs, ce directeur formule des attentes par rapport à l'institution qui, selon lui, ne renforce pas assez l'accès aux « bons côtés de la régionalisation ». *Apprentissages pour le directeur selon notre interprétation :* savoir se détacher du fonctionnement quotidien actuel de l'organisation régionale et se projeter vers le futur, acquérir une vision de la régionalisation pour soi-même et tenter de la promouvoir au niveau régional, retrouver l'essentiel (la mission du CFA et non la structure

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

	conseil d'administration est également une manière de reconnaître les directeurs de CFA, cadres et responsables de la bonne marche au quotidien de la formation professionnelle du BTP. Les directeurs veulent se sentir reconnus. Le CCCA peut renforcer les bons cotés de la régionalisation • Faire travailler ensemble les adjoints • Rencontres professionnelles (regroupements maçons par exemple) Surtout au début, le CCCA-BTP peut donner le ton, peut faire prendre de bonnes habitudes, d'impulser des choses pour qu'elles marchent d'elles-mêmes par la suite. La régionalisation ne peut pas être uniquement une affaire des comptables, obsédés par le contrôle. Il n'y a pas assez de discussion sur les problématiques des directeurs qui peuvent être abordées plus efficacement grâce à la régionalisation, pour trouver des solutions nouvelles, plus claires. La régionalisation ne peut pas se réduire à des procédures, mais à des impulsions, des innovations, des projets qui permettent à chacun de s'y retrouver. Globalement, je ne suis pas contre la régionalisation, mais qui apporte des choses. La question de la régionalisation, c'est aussi faire évoluer les structures qui, jusqu'à présent, avaient des modes de fonctionnement différents, avec les directeurs dont les périmètres de responsabilité n'étaient pas les mêmes.		qui n'est pas une fin en soi), oser devenir innovant.
2011 03 16 Dir. 11, CFA de 600 à 900 apprentis	La demande des institutionnels est contradictoire et ambigüe : d'une part, les prescripteurs demandent que les directeurs se recentrent sur leur métier et, de l'autre côté, les prescripteurs demandent de plus en plus de travail « administratif » qui éloigne les directeurs de leur corps de métier.	Pour promouvoir les projets, les directeurs ont besoin d'être convaincants en termes d'apport, en termes de valeur ajoutée du changement (en termes d'organisation du travail, mais aussi en termes financiers, etc.). Pourquoi faire plus ou autrement ? Pour susciter de l'adhésion à des projets, on peut travailler par petits paquets, pour éviter de la résistance face à des gros morceaux.	Ce directeur pointe l'ambiguïté de la prescription institutionnelle : une volonté de rendre les directeurs plus participatifs et plus créatifs d'une part et les obliger à faire face à l'administratif de plus en plus prenant d'autre part. Par ailleurs, ce directeur indique dans son discours que pour promouvoir et donner vie à la régionalisation il faut avoir des projets précis et convaincants à proposer à son équipe. En d'autres termes, la régionalisation peut se réaliser s'il y a des projets qui vont avec. *Apprentissages pour le directeur selon notre interprétation :* susciter des adhésions à la régionalisation en promouvant des projets qui seront perçus comme convaincants et ayant du sens pour des acteurs-sujets ; dédramatiser la régionalisation en la décomposant en processus plus simples, plus faciles à comprendre et à accepter.
2011 07 01 Dir. 12, CFA de plus de 900 apprentis	Régionalisation : la CGC a été contre, les directeurs surtout, mais maintenant on veut faire pour que cela fonctionne, mais cela ne se met pas en place dans le bon sens → c'est une centralisation qu'ils sont en train d'organiser. ILS se submergent de papiers, de procédures, etc. puisqu'ils veulent tout traiter, mais ils n'ont pas les moyens de le faire. Traiter les affaires au niveau régional, c'est	Clés d'un système qui fonctionne (ce que je fais dans mon CFA et j'aimerais bien faire pareil au niveau régional) : • une vraie concertation et négociation, autour des sujets importants, clairs et hiérarchisés, • une nécessaire transparence qui implique aussi une logique dans l'action (exemple : traitement des salaires au niveau régional	Ce directeur commence son discours par mettre l'accent sur ce qu'il ressent comme effets négatifs de la régionalisation, jusqu'à évoquer son échec potentiel. Dans ce discours, une scission entre EUX (association) et NOUS (CFA aux sens singulier et pluriel) est clairement perceptible. Et pourtant, ce directeur a des idées comment

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

	de prendre de la hauteur, établir une bonne distance entre le local (CFA) et l'environnement extérieur (conseil régional, niveau national). Ce n'est pas que la question technique ou une histoire d'organigramme (ou plutôt *structurogramme*), mais une question de bonne distance et de tâches (fonctions, missions) qui vont avec. Il faut bien distinguer : • Les procédures et les processus • Des papiers en circulation (sans procédures ni processus). Il ne faut pas agir uniquement au jour le jour, mais travailler sur une vision plus lointaine de ce que doit être le fonctionnement régional. Il faut être capable d'avoir cette vision, pas uniquement avoir le nez dans le guidon. Par exemple, le projet de développement de l'association régionale : rien n'est écrit à la date d'aujourd'hui. Et pourtant, ce sont les démarches essentielles pour pouvoir se projeter dans une vision. une dichotomie entre une prescription, qui peut se justifier en soi, et l'application concrète de cette prescription	→ OK pour cela, mais ceci se prépare, on revient sur les procédures, sur le partage des rôles entre les niveaux local et régional, dans le souci de ne pas alourdir l'administration comme seul effet, • ne pas faire les choses par derrière.	faire fonctionner une structure régionale pour que les directeurs s'y retrouvent et apprennent à travailler ensemble. Il les indique dans son discours d'une façon réfléchie et structurée, ce qui prouve selon nous que la révolte dont il est question dans ce témoignage initie aussi un processus de production d'une vision. *Apprentissages pour le directeur selon notre interprétation :* savoir faire passer ses idées, se faire entendre, négocier, doser la critique et la proposition, apprendre à être perçu en tant que constructeur, même s'il y a une déconstruction d'abord.
2011 09 10 Dir. 13, CFA de plus de 900 apprentis	Quand on impulse un changement, il faut être attentif pour ne pas détruire des choses qui ont du sens pour les équipes, sans proposer quelque chose d'aussi parlant aux gens (p.ex. logo dans le cadre de la régionalisation qui a été créé ensemble et qui maintenant doit disparaître dans le cadre de la régionalisation). Dans la régionalisation, c'est le projet commun à construire qui est important. Quand il n'y en a pas, c'est grave et dur. La valeur ajoutée n'est pas évidente. L'erreur commise dans la régionalisation : amalgame entre le poste de secrétaire général et celui de directeur-manageur. Qui doit faire quoi ? Quelle est la prescription institutionnelle ? Résultat : les secrétaires généraux veulent être des chefs à distance, sans les problèmes, et les directeurs sont au milieu, mais sans les moyens. Pour être pleinement directeur, il doit avoir des moyens clairement définis, c'est une condition sine quoi non. L'institution doit être gardienne de ces moyens.	Le mouvement centrifuge (le mouvement vers l'extérieur) dans la fonction qui peut s'installer si on n'a plus le plaisir dans ce qu'on fait : ceci caractérise non seulement le directeur, mais aussi tous les autres. Quand on n'aime plus ce qu'on fait, quand il n'y a plus de plaisir, on souhaite sortir. Il y a une force qui vous amène vers l'extérieur.	Ce directeur met l'accent sur l'importance des continuités dans la mise en œuvre des passages d'une situation à une autre. Il rappelle également que la clarté au niveau de la répartition des attributions-fonctions entre le secrétaire (qui est général) et le directeur (qui est manageur selon ce directeur) est une condition essentielle pour la régionalisation suscitant des adhésions, avec des moyens qui doivent accompagner les attributions. Par ailleurs, le directeur formule des critiques à l'égard de l'institution qui ne prendrait pas suffisamment position par rapport aux attributions à préconiser. *Apprentissages pour le directeur selon notre interprétation :* promouvoir un certain plaisir de l'équipe au travail, pour qu'elle reste attachée à ses activités.
2011 09 30 – Dir. 14, CFA de 600 à 900 apprentis	Comme les deux phénomènes sont arrivés en même temps, les gens font un amalgame : certains formateurs pensent que la régionalisation est la cause du déficit, ce qui est faut. La régionalisation se fait dans le contexte des déficits et des baisses d'effectifs. L'avantage de la régionalisation, c'est une concertation entre les directeurs, une mise à plat des solutions et des expériences. Au quotidien, on peut se sentir moins seul, mieux organiser les relations avec les partenaires institutionnels, les rationnaliser. A part cela, le quotidien des directeurs n'a pas changé.	Peut-être la prise de conscience de l'existence du secrétaire général en tant que patron des équipes. Le directeur gère le quotidien des CFA. Les représentants du personnel appellent directement le secrétaire général. Les directeurs de CFA ont un patron et un supérieur hiérarchique.	Ce directeur attire l'attention sur la nécessité d'analyser la régionalisation avec son contexte : ne pas faire d'amalgames et ne pas attribuer à la régionalisation des attributs dont elle n'est pas porteuse. Par ailleurs, ce directeur évoque la nécessité de s'habituer à fonctionner dans une configuration évoluée (avec le secrétaire général régional qu'il reconnaît en tant que « patron »). *Apprentissages pour le directeur selon notre interprétation :* développer les capacités d'analyse du contexte, de prise de la distance et de constitution de réseaux de contacts avec différents partenaires. Relativiser la portée

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

			du changement.
2013 03 29 Dir. 15, CFA de 600 à 900 apprentis	La régionalisation c'est une occasion de faire comprendre aux collaborateurs des liens qui existent au sein du CFA et entre le CFA et son environnement.	Il faut chercher des façons de se positionner, d'avoir une visibilité et une existence affirmée au niveau régional, une manière d'entrer dans la régionalisation (argument particulièrement valable quand on arrive dans une nouvelle région).	Ce directeur évoque surtout la régionalisation comme une occasion pour modifier le regard sur son propre CFA et les relations qui s'y opèrent. *Apprentissages pour le directeur selon notre interprétation :* nécessité de prendre position par rapport au changement et savoir choisir, ainsi que travailler sa future place dans le contexte régional.
2013 04 02 Dir. 16, CFA de plus de 900 apprentis	La régionalisation apporte une implication régionale, une vision beaucoup plus claire de ce qui se passe dans d'autres établissements (structure et fonctionnement). Il n'y a pas encore une identité régionale : elle se construit, mais elle est forcée pour l'instant.	Les situations (les plus) professionnalisantes avec la régionalisation : celles qui sont en interaction avec les autres. Pas obligatoirement les situations chaudes ou difficiles.	Le directeur souligne que la régionalisation permet de se comparer aux autres, avoir de nouveaux points de repère et voir peut-être des opportunités de collaboration et de développement pour soi-même. *Apprentissages pour le directeur selon notre interprétation :* s'appuyer sur les interactions avec les autres pour les exploiter en vue de son propre développement professionnel.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

ANNEXE 2.11.

THÈMES DES ACTIONS PRIORITAIRES CHOISIS PAR LES DIRECTEURS NOUVELLEMENT EMBAUCHÉS

Recensement produit en juin 2013

Nous avons produit ce recensement des récits réflexifs des directeurs nouvellement embauchés par les CFA-BTP pour mieux savoir ce qu'ils perçoivent comme problématique prioritaire en prenant leur poste. Nous avons rapproché cette information de celle sur les expériences professionnelles de ces directeurs et sur leur formation, afin de constater s'il y a des corrélations et un lien avec leurs projets de professionnalisation.

Directeur Année d'embauche	EXT INT rés.	Formation initiale	Niv.	Expérience professionnelle antérieure	Anc.	Problématique prioritaire choisie
ACTIVITÉS DE PÉRENNISATION ET DE DÉVELOPPEMENT						
DEVELOPPEMENT DE L'APPRENTISSAGE						
Directeur 1 2010	EXT	DESS Administration des entreprises	1	Directeur de CFA	11	Développer la communication sur l'extérieur afin d'améliorer l'image du CFA et augmenter ses effectifs
Directeur 2 2007	EXT	Maîtrise Psychologie	2	Responsable apprentissage chambres consulaires (14 ans) Formatrice	19	Mise en œuvre d'un point conseil BTP
Directeur 3 2008 (démis-sion)	EXT	Maîtrise de gestion	2	Directeur de CFA	18	Abandons en cours de formation
ACTIVITÉS DE PRODUCTION PÉDAGOGIQUE ET SOCIO-ÉDUCATIVE						
PEDAGOGIE DE L'ALTERNANCE AU CFA						
Directeur 4 2011	EXT	DESS Diagnostics, prévention et traitement en environnement	1	Directrice Formation continue CCI	5	Rôle pédagogique d'un directeur de CFA
Directeur 5 2013	INT	Maîtrise Français Langue étrangère	2	Adjointe de direction pédagogique (1 an) Formatrice français (8 ans)	9	Travail interdisciplinaire au sein d'un CFA et démarche « séquence professionnelle »
Directeur 6 2007	EXT	Maîtrise Métiers de la Formation	2	Responsable projets formation, y compris alternance (7 ans) Formateur	10	Améliorer le dispositif d'individualisation des parcours
Directeur 7 2008	EXT	DEA Sciences de l'Education Doctorat Psychologie cognitive	1	Conseiller pédagogique Formateur	25	Développer le CRAF et la différenciation pédagogique
Directeur 8 2008	INT			Adjoint pédagogique	15	Sensibilisation de l'ensemble du personnel et plus particulièrement de l'équipe pédagogique au développement durable (problématique à cheval entre la pédagogie et l'organisation générale du CFA)
Directeur 9 2009	EXT	Ingénieur DESS Administration entreprises	1	Formateur Chef de pôle formation	16	Introduire d'une manière raisonnée et maîtrisée l'éducation au dévelop-pement durable au sein du dispositif de formation en alternance
Directeur 10 2009	EXT	Licence Lettres modernes	3	Directeur adj. CFA polyvalent (5 ans) Enseignant (20 ans)	25	Comment intégrer la notion de développement durable de façon transversale dans toutes les activités du CFA : dans les contenus des formations et dans le fonctionnement de l'établissement. (problématique à cheval entre la pédagogie et l'organisation générale du CFA)

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

RELATIONS PEDAGOGIQUES AVEC L'ENTREPRISE						
Directeur 11 2007 (démission)	EXT	DEA Electronique	1	Directeur adj. CFA polyvalent (7 ans) Formateur maths sciences	13	Améliorer le suivi et l'exploitation du vécu en entreprise
Directeur 12 2010	INT	Ingénieur Science des matériaux	2	Formateur maths-sciences	5	Comment sensibiliser les entreprises à l'apprentissage et les impliquer dans le processus de formation ?
ACCOMPAGNEMENT DU JEUNE VERS L'EMPLOI						
Directeur 13 2008	INT					Améliorer l'accompagnement de l'insertion professionnelle des jeunes
Directeur 14 2008	INT	DEUG Sciences et structure de la matière	3	Adjointe de direction pédagogique Formatrice mathématiques	19	Améliorer l'accompagnement de l'insertion professionnelle des jeunes
Directeur 15 2008	INT	Brevet Maîtrise Responsable Ingénierie Formation (CESI)	2	Adjoint pédagogique et chef de chantier (9 ans)		Amélioration des phases amont d'entrée en apprentissage et optimisation des suivis d'intégration professionnelle
ACTIVITÉS SUPPORTS HUMAIN, ADMINISTRATIF, MATÉRIEL ET FINANCIER						
ORGANISATION GENERALE DU CFA						
Directeur 16 2006 (licenciée)	EXT	Maîtrise Sociologie DEA Etudes politiques	1	Directeur adj. chargé apprentissage Directeur Emploi-Formation	9	Organisation du CFA et gestion des moyens
Directeur 17 2008	INT			Adjoint pédagogique	6	Développement maîtrisé du CFA-BTP de Clermont-Ferrand : les clés de la réussite
Directeur 18 2013	INT	BTS technique	3	Adjoint pédagogique (12 ans) Calculateurs - projeteur	17	Fonctionnement en projets en tant que moteurs de changement
Directeur 19 2013	INT	Ingénieur Génie physique	1	Ajoint de direction (3 ans) Responsable pédagogique	19	Mettre en place un système de management de la santé et sécurité au travail
PROJET D'ETABLISSEMENT						
Directeur 20 2009	EXT	DEA Economie Doctorat Economie	1	Directeur pédagogique	19	Mise en place d'un projet d'établissement et organiser le contrôle et la correction des trajectoires d'action
Directeur 21 2012	EXT	Licence Gestion économie	3	Directeur adjoint pédagogique (7 ans) Responsable Qualité	11	Mettre en place le projet d'établissement en y intégrant le projet éducatif global et la notion de développement durable
Directeur 22 2009	INT			Adjoint pédagogique	10	Mise en œuvre et pilotage du projet d'établissement
Directeur 23 2007 (démission)	EXT	Recherche doctorale DEA Sociologie politique Licence Droit	1	Conseil formation professionnelle Directeur CFA (3 ans) Enseignant-chercheur	20	Elaborer le projet d'établissement
Directeur 24 2008	INT	Maîtrise psychologie DESS Psychologie de travail	1	Chargé de développement		Elaborer le projet d'établissement 2007-2010
Directeur 25 2013	INT	Maîtrise Sciences de l'éducation	2	Adjoint de direction (2 ans) Formateur de dessin (20 ans)	23	Élaboration du projet d'établissement
Directeur 26 2008	EXT					Mise en place du projet d'établissement

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

MANAGEMENT DES RESSOURCES HUMAINES ET COMMUNICATION						
Directeur 27 2010 (licencié)	EXT	BTS Gestion entreprises DUEPS (pratique sociale)	3	Directeur centre de formation	16	Donner du sens aux actions de chaque salarié, dans le CFA, fédérer les actions dans une logique de développement qualité. Clarifier et préciser les finalités et objectifs pédagogiques et éducatifs.
Directeur 28 2010	EXT	DEA Eco-Finance Doctorat Economie	1	Chef de projet formation Bouygues (5ans) et directeur adjoint Sup de Co Reims (5 ans)	10	Mise en place d'une gestion prévisionnelle de l'emploi et des compétences au sein du CFA-BTP 44
Directeur 29 2012	EXT	Licence mathématiques Master Psychologie	2	Animation réseau CFA Chargé d'ingénierie de formation	17	Organisation de l'accompagnement des formateurs nouvellement embauchés et transfert d'expériences

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

ANNEXE 2.12.

MISSION DE DIRECTEUR DE CFA-BTP vue par les intéressés ET STYLES DE MANAGEMENT CONSTATÉS

Écrit produit en janvier 2012

C'est un document purement auxiliaire, réflexif et clarifiant, élaboré pour aboutir à mieux structurer la restitution des traces relatives aux projets-trajets personnels et collectifs, à partir des situations et des actions professionnelles vécues par les directeurs. Nous avons analysé ainsi quelques récits réflexifs des directeurs nouvellement embauchés, axés plus particulièrement sur la mission, le rôle et la fonction de directeur de CFA-BTP, demandés par le CCCA-BTP à l'issu de leur parcours d'intégration. Il s'agit donc davantage d'une transcription-interprétation des récits singuliers que d'une synthèse des traces.

Analyse du récit réflexif du directeur du CFA-BTP de Limoges

Directeur de CFA : il est responsable de l'activité pédagogique et administrative du CFA et il veille à la réalisation des objectifs définis dans le cadre de la politique de formation de l'association. Il encadre l'ensemble du personnel du CFA, sous l'autorité du secrétaire général et dans le cadre d'une large délégation des pouvoirs. Il est membre du comité de direction de l'association.

1. **Il est responsable de la qualité de la formation**

- Amélioration continue de la qualité de la formation
- Adaptation permanente de la formation aux nouveaux besoins des apprentis et des entreprises, ainsi qu'aux évolutions pédagogiques, des métiers et des techniques,
- Etablissement et mise en œuvre du projet d'établissement en cohérence avec le plan de développement de l'association et des six axes définis par les partenaires sociaux
- Préparation et mise en œuvre de l'évolution des filières de formation
- Négociation et élaboration des contenus des actions de formation, en relation avec les critères qualité
- Arbitrages pédagogiques en fonction des impératifs budgétaires
- Promotion de la démarche qualité

2. **Il dirige la mise en œuvre de la pédagogie de l'alternance**

- Pilotage et contrôle des activités des formateurs de CFA et de l'ensemble de l'équipe éducative (non seulement individus, mais aussi le collectifs, ou même plusieurs collectifs)
- Coordination et suivi de la formation des apprentis et des stagiaires
- Elaboration des emplois du temps et leur mise en œuvre
- Développement et entretien des relations entre le CFA et les autres CFA, les entreprises, les familles et autres partenaires de la formation
- Conception et mise en œuvre de la politique d'accueil et de positionnement des apprentis et des stagiaires
- Parcours de formation personnalisés
- Préparation et déroulement du CCF conformément aux procédures et directives
- Organisation des examens et épreuves
- Dispositif de poursuite de formation des apprentis
- Formation des maîtres d'apprentissage et des tuteurs

Préoccupations pédagogiques des directeurs :

- Interdisciplinarité
- Comment faire travailler ensemble l'équipe pédagogique
- Intégration des tuteurs (reconnaissance de leur rôle de formateurs d'apprentis)
- Individualisation et sujets apprenants

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

- Positionnement du formateur dans l'acte d'apprendre

1. Il pilote les ressources humaines au CFA
- Recrutements
- Tutorat des nouveaux personnels
- Réalisation des entretiens professionnels
- Proposition d'évolution de rémunération
- Plans de formation du personnel
- Réunions de travail, coordination et concertation
- Circulation de l'information au plan interne
- Réunions avec les délégués du personnel
- Plus généralement, le pilotage de l'autocontrôle (de soi-même, de l'équipe de direction et, bien entendu, des formateurs → savoir piloter le lien entre l'autonomie et l'autocontrôle chez les formateurs).

4. Il assure le rayonnement du CFA
- Initiation et organisation des actions d'information et de communication au plan externe

5. Il pilote la gestion administrative et financière de l'établissement
- Mise en œuvre et suivi des conventions et accords conclus par l'association
- Participation à l'élaboration et veille au respect des budgets de fonctionnement et d'investissement, à la gestion du patrimoine mobilier et immobilier
- Préparation des dossiers de demande de financement pour les actions qualité et les équipements
- Organisation et optimisation des systèmes d'information et de communication
- Présidence des conseils de perfectionnement
- Présidence de l'association des apprentis et anciens apprentis, en en contrôlant la gestion administrative et financière
- Fonctionnement administratif du CFA.

6. Il est responsable de la tenue générale de l'établissement
- Qualité de l'accueil, de la restauration et des activités socio-éducatives,
- Respect de la discipline et l'application des règlements intérieurs des apprentis, des stagiaires et du personnel.
- Sécurité des personnes, des biens et des conditions générales d'hygiène dans l'établissement
- Achats.

Ces activités ne sont pas attribuées en exclusivité aux directeurs. En effet, la plupart du temps, elles sont partagées avec les adjoints, voire avec certains formateurs. Etant donné que les activités sont partagées, les processus professionnalisants le sont aussi. Ainsi, le directeur se professionnalise avec les adjoints et les formateurs et réciproquement. Le bon directeur, c'est celui :
- Qui fait progresser son équipe
- Qui fait que l'équipe le fasse progresser.

C'est également le directeur qui permet à son établissement de progresser collectivement.

Analyse du récit réflexif du directeur du CFA-BTP de Marly-les-Valenciennes

ACTIVITÉS DE DIRECTEUR DE CFA-BTP

Aspect gestion (plus que management) des ressources humaines :
- gestion des plans de charge annuels,
- préparation des emplois du temps,
- contrôle et validation des temps de travail,
- participation à l'élaboration des plans de formation des personnels

Aspect gestion autres moyens :
- gestion de la matière d'œuvre,
- respect des règles de sécurité, y compris contrôles périodiques des bâtiments et de équipements,

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

- participation à l'élaboration du budget,
- gestion des bâtiments, y compris entretien, conventions de chargement / déchargement avec les fournisseurs, plans de circulation

Aspect pédagogie :

- gestion de l'organisation globale pédagogique (comprise en tant que gestion des formateurs, y compris le suivi et l'accompagnement des formateurs en DAFFA et en autres formations),
- contrôle de la qualité des séquences de formation,
- coordination des examens

Que fait le directeur au niveau pédagogique dans un petit CFA ? Dans un petit CFA, le directeur est plus proche des questions pédagogiques que dans un grand. Il non seulement coordonne la pédagogie, mais aussi la gère d'une façon opérationnelle (surtout quand il n'y a pas d'adjoint pédagogique). Ainsi, il apprend non seulement à coordonner en essayant de comprendre le fonctionnement global, mais il entre dans l'opérationnel (de la pédagogie, mais pas uniquement).

Aspect développement :

- cette dimension, pourtant fondamentale, stratégique et décisive, passe en « dernier », car peu de temps peut lui être consacré compte tenu de tout ce qui précède (le stratégique cède de la place au quotidien urgent) → la gestion administrative prend le pas sur l'ensemble du dispositif au détriment de l'innovation

Le directeur « pédagogique » ne fait pas que du travail pédagogique. Il fait surtout du travail de suivi et de contrôle. Il développe relativement peu de projets et d'une façon relativement superficielle. Les projets et partenariats avec les organismes extérieurs ne sont que peu mis en valeur. En revanche, les différents travaux de mise en conformité, de compte rendu, de bilans etc. prennent énormément de temps.

« La baisse des effectifs semble amplifier les phénomènes de recherche de rationalisation (au détriment des choix purement pédagogiques) et générer des situations complexes telles l'adaptation et la répartition des sections uniquement en fonction du nombre de jeunes. Ces organisations particulières constituent des situations peu courantes et sources de tensions. »

<u>Analyse du récit réflexif du directeur du CFA-BTP d'Ermont (95)</u>

FONCTIONNEMENT DE L'EQUIPE DE DIRECTION D'UN CFA DE TAILLE MOYENNE

Adjoint de direction chargé de la pédagogie

- Partie technique : gestion des matériaux
  - Gestion des achats, y compris négociation des prix, liens avec la taxe d'apprentissage
  - Gestion des stocks
  - Inventaires (deux fois par an)
- Suivi des nouveaux formateurs (tutorat opérationnel) et suivi du plan de formation des formateurs expérimentés
- Gestion des emplois du temps (à partir d'une trame fournie par le directeur, adaptation toutes les semaines)
- Suivi pédagogique des formateurs (avoir toutes les progressions dans toutes les disciplines)
- Remplacement du directeur si nécessaire dans ses relations avec les parents et les entreprises (ce qui le place de fait en tant que n° 2 du CFA)
- Constitution et dépôt des dossiers de subvention (sous la responsabilité du directeur, mais cela prouve que c'est l'adjoint pédagogique qui maîtrise le quotidien du CFA)
- Organisation des rencontres formateurs-entreprises, formateurs-fournisseurs, etc.

Adjoint de direction chargé de la vie socio-éducative

- Gestion de l'assiduité et des retards des apprentis (60%)
  - Gestion des problèmes de discipline et d'assiduité
  - La gestion des absences n'est pas qu'administrative : elle permet d'anticiper des problèmes, voire des ruptures de contrat

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

- Accompagnement social
  - Assistance sociale
  - Aides PRO-BTP
  - APAS Services sociaux et loisirs
- Sorties pédagogiques et de loisirs
- Réunions par pôle métier avec les formateurs (point sur les problèmes des apprentis, situations en entreprises, rendez-vous avec des familles, valorisation des apprentis) : ***zone entre les deux*** (entre le pôle pédagogique et socio-éducatif) ; une fois de plus, importance de cette zone
- Gestion administrative et organisationnelle du foyer socio-éducatif
- Actions diverses en direction des apprentis, en complément des interventions pédagogiques (comme SST ou permis de conduire).

Développement de l'apprentissage et conseiller jeunes et entreprises

- Recherche et choix des jeunes en fonction des sections à remplir et du profil du jeune (âge, éloignement de l'entreprise potentielle)
- Recherche des entreprises
- Entretien avec le jeune et bilan (dans le cadre de l'accueil et de l'accompagnement), suivi des parcours, conseils pour les entreprises et promotion des métiers et de l'apprentissage du BTP

Notons que les trois « pôles » sont considérés comme éléments de l'équipe de direction (indépendamment des statuts des personnes : cadres ou pas).

<u>Cas particulier : analyse du p</u>assage d'un plan de développement à un projet d'établissement dans un CFA-BTP de taille moyenne en région Centre

Objectif : détecter le rôle du directeur dans ce passage et la façon dont il envisage une mise en œuvre pratique (complément des deux analyses précédentes, pour voir les interactions entre les fonctions-activités énoncées plus haut)

Prenons l'exemple du plan de développement de l'association gestionnaire de la région Centre, valable pour la période 2011-2016 qui nous paraît assez représentatif pour l'ensemble des associations où de tels plans existent. Dès le préambule, nous y trouvons une référence aux deux prescripteurs majeurs : le CCCA-BTP (avec le 5e plan de développement du réseau des CFA-BTP) et le Conseil régional (avec ses grandes priorités en matière d'apprentissage) qui impulsent, chacun à sa façon et avec ses moyens, « la réussite du parcours de formation et l'insertion professionnelle et sociale de tous les jeunes qui choisissent les métiers du BTP, tout en répondant aux besoins de développement de compétences et de main-d'œuvre qualifiée des entreprises du BTP ». C'est donc au service de cet objectif social que les CFA sont censés organiser leurs activités. Il est stipulé dans ce plan de développement que « l'association gestionnaire sera chargée de coordonner :

- *la cohérence territoriale de l'offre de formation régionale BTP, à partir de pôles de compétences structurés,* identifiés grâce à l'exploitation des outils prospectifs des besoins en formation des entreprises du BTP et en s'attachant aux projets d'ouvertures de sections, à l'intégration des femmes dans le BTP, ainsi qu'à une offre spécifique et diversifiée de formation continue à destination des salariés d'entreprises et des demandeurs d'emploi,

- *le développement des filières de formation de qualité garantissant une réelle insertion professionnelle durable,* tout en consolidant la filière de formation CAP-BP et en développant (dans la région Centre) le Bac pro et la formation supérieure au regard de réelles potentialités pérennes et dans le cadre de partenariats au delà du niveau IV, en s'appuyant sur les actions telles que :
  - *valorisation des métiers et l'apprentissage du BTP* principalement auprès des jeunes, des familles et des prescripteurs d'orientation,
  - *renforcement de l'information et contribution à l'orientation des jeunes* par des actions telles que mise en réseau régional des points conseil BTP, contribution au plan de développement des métiers ouverts aux femmes, développement des dispositifs d'initiation aux métiers du BTP, parcours d'initiation pour les publics fragiles en quête d'orientations (décrocheurs), parcours de découverte des métiers destinés à des publics en insertion ou réinsertion inscrits dans les dispositifs de la nouvelle chance,
  - développement de l'innovation et des organisations permettant une *personnalisation des parcours de formation* adaptés au besoin des apprenants, en consolidant des partenariats extérieurs,

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

- *accompagnement des entreprises dans leur fonction tutorale* : accueil, formation, suivi des apprentis, ainsi que prévention de la santé et de la sécurité,
- *développement d'une stratégie régionale de prévention des risques de santé et de sécurité au travail*,
- *adaptation des formations et des espaces aux enjeux du développement durable et de la performance énergétique* du cadre bâti et aux évolutions des métiers, englobant l'éducation au développement durable et la formation de l'éco-citoyen, l'intégration dans la formation de l'approche globale de l'acte de construire et de l'éco-construction, ainsi que l'exemplarité des CFA de la région censés appliquer une démarche globale développement durable dans la gestion des activités et des locaux,
- *développement des pratiques de formation innovantes intégrant les nouvelles technologies d'information et de communication*,
- *promotion des approches pluridisciplinaires et transversales dans la formation* des apprentis,
- *renforcement de l'efficacité du dispositif de lutte contre les abandons* en cours de formation et la sécurisation des parcours,
- *renforcement du développement personnel et de l'accompagnement éducatif et social du jeune* (ouverture culturelle, citoyenneté, aides aux premiers équipements, aides aux logements ou encore aides sociales du Pro-BTP),
- *garantie des conditions d'hébergement facilitant l'accueil et la réussite* des parcours des jeunes,
- poursuite des projets de *mobilité européenne*,
- *accompagnement de l'insertion professionnelle des apprentis* (source : réunion de présentation à Orléans, le 20 mai 2011) ».

Nous venons de citer d'une façon exhaustive les objectifs énoncés dans le plan de développement régional pour pouvoir faire :

- d'une part, une analyse des sources qui l'ont alimenté (principalement celles venant du CCCA-BTP, mais également émanant du conseil régional), que nous considérons comme des « inputs » dans le sens systémique du terme,

- d'autre part, le lien entre ce plan et les projets d'établissement que l'institution préconise d'élaborer par les équipes de direction en concertation avec les équipes de CFA dans l'esprit d'impulsion des projets partagés (des « outputs »).

Stratégies de développement de l'apprentissage et d'autres formes de formation professionnelle

Actions en faveur des activités de pérennisation et de développement

Campagnes de promotion de l'apprentissage du BTP et du CFA

- Travailler sur la visibilité et l'identité du CFA (« On ne développe pas l'apprentissage du BTP en général, ça, c'est la tâche de l'institution. Nous développons l'apprentissage dans notre CFA, avec nos entreprises, nos jeunes et notre environnement éducatif. Nous avons donc besoin de travailler sur notre propre identité et visibilité. C'est à partir des actions concrètes sur le terrain que nous contribuons à développer l'apprentissage du BTP en général : si l'institution s'avère capable de mutualiser nos expériences et de les communiquer aux autres CFA. »).

- Les campagnes en faveur de la visibilité du CFA sont également celles pour gagner de la taxe d'apprentissage, pour avoir des jeunes, pour gagner en crédibilité auprès des professionnels du BTP (fédérations et entreprises), ainsi qu'auprès des instances politiques (conseil régional) et éducatives (rectorat) régionales.

  Actions précises pour être visible :
  - être présent dans les médias
  - avoir une signalétique propre et utilisée avec rigueur

Là aussi, les directeurs de CFA ont besoin d'un accompagnement pour mettre en place des actions de communication en direction des entreprises pour leur proposer des formations alternées (l'exemple de B. Picq qui a conçu une « newsletter » avec son CJE : une démarche plutôt en amateur), avec deux axes :

- fidélisation

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

- développement

Les directeurs ne savent pas trop comment faire « du commercial » : « j'ai demandé à tous les formateurs de profiter des visites en entreprise pour promouvoir l'apprentissage du BTP, mais je ne savais pas quoi répondre quand ils m'ont demandé comment ». En fait, ce ne sont pas que les formateurs qui ne « veulent pas promouvoir l'apprentissage ». Bien souvent, ce sont les directeurs qui se sentent seuls face à la nécessité de construire une stratégie en faveur de l'apprentissage et beaucoup de directeurs interviewés confirment ouvertement leur manque d'expertise dans ce domaine (« les stratégies de communication ne peuvent pas être qu'instinctives, d'ailleurs, jusqu'en 2008-2009 (avant que la crise de démarre), nous n'en voyions pas la nécessité »). Ils font remarquer qu'en essayant d'inciter les formateurs à participer à la promotion de l'apprentissage du BTP auprès des entreprises ils sont dans une situation « entre les deux » :

- les directeurs disent aux formateurs qu'ils doivent devenir des « VRP de l'apprentissage », pour sauver l'activité du CFA (le terme « sauver l'emploi » n'est que rarement utilisé, afin d'éviter des craintes « compliquées à gérer, d'autant plus que rien n'est précis, et la régionalisation en plus qui ne favorise pas la tranquillité des esprits… »),
- mais ces mêmes directeurs ne fixent aucun objectif : ni contraignant vu que le statut de formateur ne le permet pas et, ni incitatif étant donné qu'ils ne disposent pas de moyens d'encouragement ou de reconnaissance financière pour ces actions.

En construisant leurs stratégies envers les entreprises pour maintenir et si possible développer les activités de leur CFA, certains directeurs nous ont fait part de leurs démarches auprès des organisations professionnelles du secteur (principalement des fédérations régionales du bâtiment et de la CAPEB), mais là encore, leurs démarches restent ponctuelles et instinctives.

« Pour ce qui concerne le contact d'une entreprise avec le CFA, on peut considérer que dans 95% des cas il se fait par téléphone. Par conséquent, l'accueil téléphonique doit être de qualité, à savoir les entreprises doivent trouver des réponses à leurs sollicitations ». C'est pourquoi les directeurs considèrent que les services d'accueil doivent être repositionnés dans les stratégies de communication avec les entreprises (comme d'ailleurs avec les autres partenaires du CFA), « en passant d'une vision d'un accueil formaliste et administratif à un accueil dynamique, prévoyant et conçu comme un métier de service ». Nous avons ainsi identifié au cours de nos investigations des pratiques de repositionnement des services d'accueil dans cette logique, où certains directeurs ont procédé à des analyses et catégorisations des appels téléphoniques des entreprises, à des identifications des difficultés rencontrées pour répondre aux sollicitations, ainsi qu'à la formalisation des procédures de traitement des appels. Ainsi, de plus en plus de directeurs incluent l'accueil, aussi bien téléphonique que physique, dans une « démarche qualité générale » de l'établissement, en positionnant l'accueil comme un « pôle support qui aide à établir et à maintenir une relation efficace et directe avec l'entreprise, d'autant plus que c'est le même personnel qui répond aux appels de celle-ci et qui voit au quotidien le jeune qui y travaille : cela facilite la compréhension des situations personnelles parfois complexes et nous, les directeurs, nous avons à apprendre en écoutant mieux le personnel d'accueil, car il joue un rôle non négligeable dans la fidélisation des entreprises ».

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

ANNEXE 3.1.

DAFFA - TABLEAU DU DÉROULEMENT ET GRILLE D'ANALYSE DU DISCOURS DES DIRECTEURS SUR LEUR PARTICIPATION AU PROCESSUS, AINSI QUE LES CONSÉQUENCES EN TERMES IDENTITAIRES
RÉFÉRENCE : PROMOTION 2011-2012

Quand	Animation au CFA / contenus et attendus prescrits	Animation hors CFA / contenus prescrits / animés par qui	Résultats atteints (réels) en termes de processus mis en œuvre et d'acquis de la formation	Caractéristiques des interventions du directeur de CFA-BTP et conséquences pour sa professionnalisation. Tensions identifiées et sources potentiels des interventions-médiations.	Questions-transformations identitaires des directeurs de CFA
Sept N	**Accueil et intégration au CFA** Directeur-tuteur, accompagnateur au CFA (directeur et/ou adjoint pédagogique) Contenus prescrits par l'institution : 1. L'apprentissage: cadre institutionnel et acteurs. 2. Les outils de mise en œuvre de la pédagogie de l'alternance. 3. Les partenaires sociaux et institutionnels de l'apprentissage. 4. Le CCCA-BTP et son réseau de CFA-BTP paritaires. 5, Les fonctions et missions du formateur de CFA.	Première réunion de concertation régionale. Préparation concertée au niveau régional, avec participation d'un conseiller formation du CCCA-BTP, de l'accueil au CFA des nouveaux formateurs et des regroupements de formation régionaux. Conseiller formation du CCCA-BTP chargé du suivi régional Pilote régional (directeur d'un CFA)	C'est l'adjoint pédagogique qui joue globalement un rôle prépondérant dans l'accompagnement des nouveaux formateurs et dans les médiations qui ont lieu au cours de ce processus. Pratique relevée au CFA d'Orléans: • Réunions entre l'adjoint et les nouveaux formateurs toutes les trois semaines, afin de suivre leur progression (ceci est inscrit dans les emplois du temps) • L'adjoint pédagogique observe 2 séances et il les analyse en s'appuyant sur la grille inspirée de la grille d'évaluation finale, afin de clarifier aussi vite que possible	La professionnalisation du directeur : • Il faut s'approprier les outils produits par le réseau (effet reconnaissance de la production réseau : effet de communauté de pratiques). Avant, le directeur était indifférent à ces productions (absence d'habitude de travailler avec les autres dans la cadre régional). • Le directeur se met dans la peau de l'apprenant (en concevant son propre modèle d'accompagnement, grâce à la participation à l'élaboration des	Le DAFFA, ce n'est pas qu'un dispositif de formation, mais aussi un dispositif de gestion des ressources humaines qui renvoie aux relations et responsabilités hiérarchiques au sein de l'association régionale. Le SG est positionné en tant que responsable hiérarchique « ultime » des formateurs nouvellement embauchés, mais c'est le directeur qui valide le nouveau formateur, en participant aux dernières épreuves DAFFA validant les acquis de la formation. Le DAFFA renvoie ainsi à la question de répartition des missions des secrétaires généraux, directeurs et adjoints pédagogiques vis-à-vis des formateurs (cette

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Oct. N Nov. N	6. Les référentiels et programmes des disciplines enseignées par le formateur. 7. Le référentiel de la formation du CCCA-BTP. 8. Les relations pédagogiques avec les entreprises. Accueil hiérarchique, organisationnel et pédagogique du nouveau formateur au CFA. Production par le nouveau formateur d'au moins une séance de formation dans sa discipline, avec le soutien du directeur-tuteur et de l'accompagnant, ainsi qu'en utilisant le "vadémécum du formateur" et autre documents d'aide à la formation rendu disponibles par la direction de la formation du CCCA-BTP. Initiation, par le nouveau formateur, d'un tableau de bord de la formation. Préparation et réalisation, par le nouveau formateur, des visites en entreprise pour concevoir la stratégie de formation alternée et pour préparer les séquences d'apprentissage.		les attendus finaux du processus de formation et d'intégration Observation de la 1e séance (en octobre) : une observation brute ("montre-moi comment tu fais spontanément et instinctivement, sois comme d'habitude"). Objectif : élaborer le projet de formation adaptée au profil de la personne (on voit le formateur – fonction et on voit la personne – capacités). Lors de cette première période, il s'agit d'élaborer un langage commun, comprendre les concepts (séquence/ séance), s'habituer au rythme de préparation des séances/séquences. Etre dans le déroulé de la préparation. Etre dans le processus d'appropriation. Une 2e observation de séance en février/mars (pendant le module 1) : l'adjoint vérifie la progression du formateur et regarde si les consignes données ont été respectées. Les processus d'accompagnement concernent aussi bien la formation que l'intégration (il est difficile de faire marcher l'un sans l'autre) : un bon formateur, d'après les directeurs interviewés, c'est celui qui est « compétent	modules régionaux). Accueil du nouveau formateur au CFA : hiérarchique, organisationnel et pédagogique (séances d'accueil pour expliquer le fonctionnement du CFA et du système d'apprentissage du BTP; mise en place d'un système d'accompagnement pédagogique au CFA, assuré le plus souvent par l'adjoint pédagogique et parfois par un formateur expérimenté). Importance de bien évaluer les motivations des personnes pour cette formation, argumenter en faveur et faire adhérer. Cela est à rapprocher de la **TENSION MAJEURE dans la formation entre son caractère conventionnellement obligatoire et la motivation plus personnelle**. Une imposition peut souvent entraîner une opposition. R. Prades dit que la meilleure façon de procéder est de commencer par faire parler les gens d'eux-mêmes et de leur	question n'est pas résolue partout). Le schéma prépondérant qui se dégage est le suivant: * le secrétaire général (niveau régional) est un arbitre et garant du respect du droit de travail, * le directeur est le pilote à la fois des stratégies pédagogiques et le manager des ressources humaines dans son établissement; à ce titre, il impulse des projets au CFA (répertoires dans le projet d'établissement, réponses à des appels d'offres, etc.), * l'adjoint est surtout dans le schéma d'accompagnement pédagogique au quotidien. Avec le DAFFA, le directeur apprend à définir ce qu'il attend du formateur et en même temps, il définit son rôle par rapport à celui d'adjoint pédagogique. Le DAFFA sert donc aussi de support pour organiser le travail d'équipe de direction en fonction des attributions, des capacités et des centres d'intérêt des uns et des autres. Le directeur se positionne comme organisateur des processus et gestionnaire des ressources humaines de son établissement. Dans le dispositif précédent, le directeur a été principalement le gardien de la prescription, chargé de sa bonne

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Déc. N			pédagogiquement et professionnellement intégré » (P. Lacour, directrice du CFA d'Orléans). L'un des objectifs de l'accompagnement c'est faire apprendre au formateur comment s'auto-évaluer, le responsabiliser dans son propre processus de formation. Question : le tableau de bord, intentionné par la direction de la formation du CCCA-BTP en tant qu'instrument d'analyse réflexive, permet-il : * de dresser un bilan régulier de la formation et des capacités acquises progressivement ? * de percevoir clairement la programmation de l'ensemble du dispositif avec sa dimension individualisée ? * d'exprimer suffisamment les difficultés rencontrées et les façons dont elles ont été abordées ? Certains directeurs signalent qu'on ne voit pas assez la plus-value des visites pédagogiques. Leur importance et leur rôle dans le processus de formation devrait être plus précis et mieux valorisé.	professionnalité (aspect dynamique) en démontrant clairement des gains d'une telle démarche pour la personne elle-même, en s'appuyant sur des exemples concrets (en démontrant le résultat positif des analyses des séquences d'apprentissage, par exemple). Etre positif et convaincant, ne pas se réfugier derrière l'obligation institutionnelle pour susciter l'adhésion à cette démarche (idée à promouvoir : c'est un projet institutionnel pour la personne, plus qu'une obligation imposée à la personne). La mise en œuvre du tableau de bord individualisé de la formation, à construire par le nouveau formateur en concertation avec le directeur-tuteur et avec l'accompagnant pédagogique (directeur ou adjoint pédagogique). Participation à la conception du module 1 (régional), composé de 3 jours à raison d'une journée par mois, fait en concertation régionale, avec un pilote régional DAFFA (rôle assumé par un directeur choisi par les autres directeurs d'une même région, ce choix étant validé par le secrétaire général). Un conseiller formation du CCCA-BTP participe à ces travaux de conception-concertation. Observation par le directeur et par l'accompagnant de la séance produite par le formateur. Analyse de cette séance avec le formateur concerné et détermination des axes de progrès. Suivi des visites en entreprise et conseils quant à leur exploitation pour la conception de la stratégie de formation	exécution. Le DAFFA est pour le directeur un outil de gestion des compétences dans la mesure où : - il réveille les compétences chez les formateurs - il développe les capacités des directeurs à prévoir, à mieux positionner les apprentis au bout de la chaîne de l'apprentissage au CFA Toutefois, même si la préparation est costaud, le processus l'est moins, car le temps manque (on se fait rattraper par la réalité (différence entre : ce que l'institution dit / le directeur dit / le directeur fait – ce qu'il peut / ce qu'il veut faire, par exemple en termes de suivi et d'analyse des séances pédagogiques des nouveaux formateurs, discussion avec lui sur le progrès dans la formation ou encore son intégration dans l'environnement professionnel). Postulat : n**e pas déresponsabiliser les directeurs qui auraient éventuellement tendance à faire faire au niveau régional ce qu'il leur revient en tant que manageurs de RH en termes d'accompagnement** (ils doivent continuer à s'impliquer).

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

				alternée. **Pour piloter les projets pédagogiques (le DAFFA en est un dans le sens où il est censé contribuer à la qualité des formations dispensées au CFA) le directeur doit lui-même avoir des connaissances pédagogiques suffisantes à la maîtrise des processus. L'exploitation des visites en entreprise n'est pas toujours suffisante pour la construction des stratégies de formation alternée.** Participation à la 1e réunion de concertation régionale DAFFA, où chacun tient son rôle : - Adjoint pédagogique : accompagnement au quotidien, technique de la pédagogie - Directeur : très majoritairement pas du tout sur le volet « accompagnement » (le directeur est beaucoup à l'extérieur, il doit garantir le remplissage correct des sections, entretenir des relations avec des partenaires institutionnels, concevoir des projets, être sur le management global, ne pas maîtriser le détail, mais comprendre les processus et les préparer - cf. Patricia Lacour, Orléans). Le directeur apprend l'hétérogénéité des méthodes et des situations pédagogiques (dans certains CFA, les adjoints pédagogiques et directeurs se répartissent les rôles dans l'accompagnement des nouveaux formateurs qui doivent apprendre à marcher tous seuls).	

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Jan N+1		*Deuxième réunion de concertation régionale.* *Bilan de la première phase d'accueil au CFA des nouveaux formateurs et préparation des regroupements de formation régionaux. Organisation de la suite de l'accompagnement individualisé des nouveaux formateurs (réunion avec la participation du conseiller formation du CCCA-BTP).* *Directeur-pilote régional, ainsi que les animateurs des regroupements (directeurs et/ou adjoints pédagogiques). Participation des conseillers formation du CCCA-BTP.*	Production des modes opératoires précis pour le module 1: * contenus détaillés des regroupements 1, 2 et 3, * répartition des intervenants (directeurs de plusieurs CFA et adjoints pédagogiques) : les directeurs pensent pouvoir confier plus de jours d'animation aux adjoints pédagogiques à l'avenir, * guide d'intervention pour chaque regroupement, contenant la traduction régionale des objectifs nationaux (les objectifs sont nationaux, leur traduction en thématiques à aborder est régionale)	Observation par le directeur et par l'accompagnant de la deuxième séance produite par le formateur. Analyse de cette séance avec le formateur concerné et détermination des axes de progrès. Participation à la deuxième réunion de concertation régionale: mise en commun des expériences vécues lors de la première phase d'accueil et de formation du nouveau formateur. Point sur les difficultés vécues et propositions de régulation. **C'est une médiation entre le niveau macro (national) et le niveau méso (régional). Pour s'y engager, le directeur doit maîtriser les bases d'ingénierie de formation.** Affinement des accompagnements personnalisés des nouveaux formateurs (par lui-même et par l'adjoint pédagogique). En région Centre par exemple, les directeurs ont animé les R1, R2 et R3 la première année du DAFFA et ont ensuite passé la main (pour le DAFFA 2) aux adjoints. Cette décision est motivée par la volonté de renforcer le lien hiérarchique entre les adjoints et les formateurs de CFA. Supervision de la production (le plus souvent par l'adjoint pédagogique) d'un compte rendu des deux observations comprenant la formalisation des conseils donnés au formateur, ainsi que des engagements que celui-ci prend pour progresser. Ce compte rendu fait partie du tableau de bord du formateur.	Pilote régional : • Il faut maîtriser le processus d'intégration • Etre accompagnant auprès des autres collègues directeur pour qu'ils puissent conduire des actions : - Echanges téléphoniques - Rencontres plus formelles dans le cadre du comité de direction (3 fois avant le démarrage du DAFFA avec une présence du conseiller formation du CCCA-BTP. Une tension : le conseiller formation est qui (disciplinaire ou régional) et représente-t-il qui : l'institution dans sa dimension formelle et contractuelle ou l'institution dans sa dimension experte ? Posture du directeur dans le DAFFA en tant que pilote régional : • Formateur • Conseiller • Facilitateur de compréhension • Celui qui essaye de convaincre • Chercheur d'éléments positifs • Celui qui crée des liens. D'après R. Prades, le conseiller formation apporte le cadrage à la fois institutionnel et en termes d'expertise. Mais que devient le rôle des directeurs-pilotes, et même des directeurs de CFA après le module 1 : ne redeviennent-ils pas ce qu'ils étaient dans la FFA, à savoir un retour vers la « sous-traitance » de la formation assurée par le CCCA-BTP (une opportunité de médiation avec l'institution) ? En d'autres termes, comment ne pas stopper le mouvement d'implication du directeur dans l'ensemble du dispositif et ne pas être dans un retour à la gestion nationale dès le 2e module. Rôle en tant que pilote : pilote DAFFA – animateur dans plusieurs sens du terme • Animateur des formateurs en regroupements • Animateur des directeurs en phase de préparation des modules • Animateur des directeurs en phases d'accompagnement au CFA

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Jan N+1	Les formateurs mettent en application ce qu'ils apprennent, au fur et à mesure, de leur expérience et ce qu'ils expriment, mettent en discussion et formalisent lors des regroupements régionaux:* ils réinvestissent, avec l'aide de l'accompagnant, les compétences acquises dans ses pratiques pédagogiques et dans la préparation des séquences,* ils continuent à effectuer des analyses de situations de travail en entreprise nécessaires à l'élaboration de séquences d'apprentissage er à la stratégie de formation alternée.	**Mod.1régional (3 x 1 jour)**La prescription nationale définit les contenus du module, la répartition entre les trois regroupements prévus dépend du pilotage régional (objet de médiation entre l'institution et les directeurs des différents CFA d'une même région).Contenu prescrit:* contexte et environnement de l'apprentissage BTP,* stratégie de formation en alternance et ses finalités* pédagogie de l'alternance dans les CFA-BTP (référentiels de formation, programmes, séquences d'apprentissage)* santé et sécurité au travail, développement durable.Production d'une deuxième séance de formation, permettant de compléter la séquence d'apprentissage (les séances forment une séquence d'apprentissage, caractérisée par un objectif pédagogique identifiée).Continuation du tableau de bord individualisé de la formation (à la fois une chronique personnelle de la formation et un outil de réflexion).Lecture d'ouvrages pédagogiques (conseillés par le CCCA-BTP) au service de la réflexion personnelle.***Objectif***Arriver au module 2 (national) avec les documents suivants :* tableau de bord individualisé de la formation* fiches d'analyse	Dans l'ancien dispositif, l'institution se chargeait de l'accueil au sein d'une branche professionnelle, travaillait sur une appartenance à un ensemble plus large. Avec le DAFFA, cette dimension se dilue et ceci constituerait une menace à l'identité nationale du formateur de CFA-BTP (opinion de plusieurs directeurs).Chaque région élabore son propre programme inspiré de la prescription nationale, avec participation du conseiller formation du CCCA-BTP et sous la responsabilité du pilote régional qui est un directeur de CFA choisi lors de la première réunion de concertation.Ce qui est constaté après l'analyse du programme de formation en région Centre (exemple) :* que la partie "contexte et environnement" est considérablement réduite* que la partie "santé et sécurité au travail, développement durable" n'est pas traitée d'une façon spécifique.En revanche, la question de projet d'établissement et de projet éducatif global pour un CFA a été traitée d'une façon plus approfondie que prévu	Participation assez générale au module 1 (régional), précédée de la préparation de ce module (directeurs et adjoints ensemble), surtout en termes de contenu (qui a évolué entre le DAFFA 1 et le DAFFA 2) ; en revanche, relativement peu de concertation concernant l'accompagnement des formateurs dans les CFA où chacun reste relativement maître chez soi. Ceci peut mettre **en danger la cohésion régionale souhaitée et les directeurs ont certainement un rôle à jouer pour impulser de telles concertations** (en relation avec les adjoints pédagogiques).Le directeur a à conduire **une médiation entre les besoins immédiats du nouveau formateur en termes d'outils et de méthodes d'une part et l'évolution du formateur à un plus long terme**, où il y a aussi le développement d'un sentiment d'appartenance à un groupe professionnel de formateurs de CFA-BTP et à la branche professionnelle	
Fév. N+1					

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Mars N+1		de situations de travail en entreprise (préparées suite aux visites en entreprise)* au moins une fiche descriptive de séquence, élaborée avec l'accompagnant* tout autre document utile à la mise en œuvre de la stratégie de formation alternée.	dans la prescription.Au final, c'est la partie pédagogique (fonction pédagogique du formateur, missions et interfaces transversales, analyse des pratiques et réflexivité, stratégie de formation et co-évaluation) qui a été prédominante dans les modules régionaux (cf. témoignage de la région Centre).Le DAFFA qui ne tiendrait pas suffisamment compte des toutes les dimensions de la fonction de formateur et de la ***globalité des toutes ces dimensions***, peut enfermer les formateurs dans la dimension uniquement pédagogique. Le risque serait de perdre l'identité du BTP. Par conséquent, le DAFFA doit rester contextualisé et spécifique (un CFA n'est pas un lycée). C'est danger est amplifié par le fait que certains formateurs se retrouvent au CFA non par choix, mais parce qu'ils n'ont pas réussi à entrer dans l'éducation nationale. Il ne faut surtout pas amoindrir la fonction « alternance » dans le DAFFA. Ainsi, le DAFFA doit rester « professionnelle », avec ses deux dimensions :• pédagogique• spécifique à l'apprentissage et à la branche.Objectif : garder notre spécificité et notre identité (TENSION DANS LE DAFFA : spécificité moindre – identité moins affirmée ; mais, de l'autre côté c'est la spécificité (identité régionale) qui se renforce.R. Prades (Rouen) :« On se sert du référentiel compétences formateur »« On produit des guides d'animation à partir des documents nationaux »« On envisage aussi des rotations dans le DAFFA (engagements sur 3 ans) »« Il faut du temps pour s'approprier du dispositif ».Les formateurs se mixent	BTP.Le recul du directeur n'est pas total : **il faut aussi essuyer les plâtres, comme par exemple une intégration non suffisamment réfléchie des formateurs anciens**. Exemple d'un « conflit identitaire » suite à un statut pas très clair de cette formation pour les anciens. Nous sommes ici dans la dimension identitaire de la formation.Les anciens : un rapport confus avec cette formation (certains pensent que cette formation remet en cause leur compétence, tandis que pour d'autres cette formation peut avoir un effet réconfortant). Ainsi, **la gestion de la participation des formateurs expérimentés à cette formation qui s'avère particulièrement professionnalisante pour les directeurs** : les entraîner dans la dynamique de questionnement de leurs pratiques (le directeur est dans sa fonction de gestion des ressources humaines). Chaque directeur a sélectionné « ses » formateurs anciens à partir de l'entretien professionnel (il y avait avant tout un besoin ressenti par le formateur lui-même : le directeur essaye de faire ressortir et de formaliser ce besoin ressenti) et présente le projet de formation comme une actualisation des connaissances (aspect valorisant) et non une piqûre de rappel. CELA FAIT APPEL AUX CAPACITES DE COMMUNICATION DES DIRECTEURS.Si la participation des "anciens" a été bien préparée, ils ont été satisfaits de leur formation (**lien préparation-**	

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

			bien : il y a une certaine dynamique régionale, une nouvelle identité qui se crée (comment ?)Les formateurs ne se sentent pas seuls au monde (aspect souligné par plusieurs interlocuteurs : il y a un effet de groupe et **une naissance d'une communauté à la fois de pratiques et d'apprentissages**.	**satisfaction**). Ils ont avancé les arguments suivants :- Développement des compétences- Importance de faire des bilans- Mixité des nouveaux et des anciens / être ensemble sans obligatoirement au même niveau.Les directeurs soulignent que cette mixité peur fonctionner si les objectifs de la formation sont clairs, ainsi que son statut (**lien objectifs-statut**).Avant, on était dans l'externalisation de la formation (le CCCA-BTP formait « nos » formateurs), ce qui arrangeait aussi le directeur (cf. R. Prades). Certains directeurs regrettent la disparition de cette externalisation pour plusieurs raisons :• Il faut s'engager davantage dans l'animation• On est plus responsable du suivi du nouveau formateur• Le directeur ne peut plus se cacher derrière l'avis du CCCA-BTP concernant la « confirmation » du nouveau formateur.Mais, en contrepartie, il y a une appropriation du dispositif par le directeur, de part ses différentes **implications et interventions**.Les choses modifiées : les approches• Avant : la FFA ne s'adressait qu'aux nouveaux formateurs, tandis que maintenant on peut mixer avec les anciens (mais **il faut le faire d'une façon intelligente, en précisant bien le statut de cette formation pour chacun** : les anciens peuvent partager leur bonne expérience, mais également leur mauvaise expérience).• Maintenant, une meilleure prise en compte de l'hétérogénéité des parcours des nouveaux formateurs,	

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

				y compris lors des regroupements régionaux : on cherche l'homogénéité à travers l'hétérogénéité des parcours.Exemple haut-normand :Nous pratiquons la différenciation andragogique (on a en face de nous des professionnels de la formation que nous aidons à :- Mieux exploiter leur expérience professionnelle vécue- A partir de cette exploitation, mieux construire leur expérience professionnelle à vivre.Concrètement, création de 2 à 3 groupes à composition mobile lors des regroupements. Critères pour la création des groupes, en fonction des objectifs pédagogiques :- Formation générale / formation professionnelle- En fonction du thème, p.ex. tableau d'analyse des activités / thèmes transverses.	

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

	Au préalable à ce module national, les formateurs: * analysent leurs pratiques pédagogiques (avec des documents-guides préparés par le CCCA-BTP) et préparent des documents utiles à l'élaboration de leur stratégie de formation alternée (selon les modèles de préparation fournis par le CCCA-BTP), * analysent les orientations prises par l'institution concernant leur discipline, * prennent connaissance (d'une façon approfondie) des référentiels et des programmes qui les concernent, * formalisent des supports pédagogiques créés entre Sept. N et Avr. N+1 (en les rendant communicables), * complètent au fur et à mesure leur tableau de bord de la formation.	**Module 2 national (5 jours, dans un CFA du réseau)** Module national conçu et organisé sous la responsabilité directe du CCCA-BTP. Il a pour objectif de mettre en commun et d'analyser les expériences des formateurs concernant les activités repères suivantes: * élaboration des stratégies de formation alternée à partir des observations et analyses faites en entreprise d'une part et des programmes et référentiels (métier, formation, diplôme) d'autre part, * conception et structuration des séquences d'apprentissage produites par les formateurs, en relation avec les caractéristiques de l'apprenti et en s'appuyant sur la démarche inductive, * pratiques d'évaluation (continue et finale), * compréhension des règles éducatives partagées, englobant comportement vis-à-vis du jeune, modes de fonctionnement en groupe, écoute, projets professionnels du jeune, etc. Résultat à atteindre : une autoévaluation dans l'esprit de la démarche réflexive.	Après le module 2 : une 3e observation (en juin, toujours par l'adjoint) : on entre dans l'exigence de la séquence professionnelle, méthode inductive. Modularisation des exigences en fonction du progrès du formateur. Le retour des observations est très individualisé (toujours en utilisation la grille d'évaluation finale). Dimensions prises en compte : - développement des compétences d'analyse des politiques - intégration des observations précédentes dans la modification des pratiques professionnelles - démontrabilité des résultats. Objectif : apprendre à se mettre en questionnement (formateur). On éclaircit encore une fois les critères d'évaluation finale. Les directeurs interviewés constatent qu'après le module 2 il y a un "éclaircissement" dans la tête des nouveaux formateurs : une prise de conscience pédagogique, une capacité à faire des arbitrages, une plus grande facilité de formulation de ses propres stratégies (le module 2 est un lieu de rencontre nationale entre les mises en œuvre du formateur et la prescription institutionnelle). Plusieurs directeurs soulignent que pendant les modules nationaux **il faudra faire mixer les différences régionales et trouver des synergies** (un chantier pour l'institution) : exploiter les différences en tant que diversité des expériences professionnelles et ne pas revenir vers un modèle commun (une autre opportunité de médiation et de développement du	Le directeur organise le travail coopératif avec le formateur pour qui le DAFFA ne devrait pas être qu'une obligation (cela a été le cas de la FFA : le lien direct entre le formateur et le CCCA-BTP a été souvent perçu comme un lien contraint avant d'être un lien apprenant). Ceci existe encore avec le DAFFA, mais moins grâce à des actions de médiation menées à l'occasion de l'analyse des situations professionnelles des formateurs (principalement par les adjoints, mais les directeurs suivent ces médiations et interviennent si nécessaire pour procéder à la clarification des obligations et des progrès attendus). Le directeur veille à ce que le formateur ne vive pas comme contractions les approches pédagogiques formulées dans la prescription institutionnelle par rapport à ses propres réalisations au CFA (mises en œuvre en prenant en compte les consignes pédagogiques formulées par l'adjoint pédagogique et les apports du module régional). Comment sera géré à long terme **le passage des parcours régionaux (qui peuvent devenir de plus en plus éloignés du socle national si on n'en prend pas garde (cela a été déjà signalé par certains directeurs) vers le parcours national** ? A ce jour, aucune médiation entre le niveau méso (régional) et le niveau macro (national) n'existe d'une façon suffisamment avancée.	A ce stade, le directeur, même s'il délègue l'accompagnement au quotidien à l'adjoint pédagogique, est quand-même impliqué dans l'évolution du formateur, surtout de part le fait qu'il est chargé d'interpréter la prescription institutionnelle qui circule autrement : contrairement au dispositif précédent, celle-ci ne va pas directement au formateur, mais passe par le directeur qui la comprend et l'interprète avant de mettre en place des interventions qui facilitent l'assimilation de la prescription par le formateur, en s'appuyant sur l'adjoint pédagogique. L'avis du directeur compte donc plus qu'avant. L'implication du directeur compte pour le directeur, mais il compte également pour le formateur (le directeur a l'opportunité de renforcer sa notoriété pédagogique, managériale RH et organisationnelle). Avant tout, pour le directeur, le DAFFA est un puissant levier de gestion des ressources humaines, à commencer par l'exploitation des résultats de l'entretien professionnel. Le directeur est dans le rôle RH et gestion des ressources humaines. Le directeur devient capable de situer le DAFFA dans un cadre plus général de développement des compétences des équipes de CFA, en organisant l'amont et l'aval de cette formation et en s'appuyant sur les nouvelles capacités professionnelles des formateurs pour impulser des projets pour son CFA. A travers ces projets, il est moteur des liens (plus que dans le passé) entre les formateurs nouveaux et anciens.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

			dispositif : **il ne faut pas qu'à partir du module 2 le DAFFA redevienne la FFA avec le PAP en moins**).		
Avr. N+1	Point d'étape au CFA	Bilan de mi-parcours qui peut avoir lieu entre avril et juillet, axé sur trois composantes: * acquisition des compétences visées par la formation, * qualité des productions pédagogiques, * intégration au CFA et dans le monde professionnel de l'apprentissage du BTP.		Le directeur supervise globalement le processus sans intervenir directement auprès des formateurs, sauf pour faire le point d'étape (généralement un seul à mi parcours, mais d'autres peuvent être organisés spontanément). Il s'intéresse au tableau de bord du formateur et relève une ambigüité concernant au statut de ce document : s'agit-il d'un document personnel du formateur, à son usage exclusif, ou un document-témoin à montrer, une sorte de preuve de son parcours.	La répartition des tâches entre le directeur et l'adjoint est bien claire à ce stade : soit le directeur est dans sa mission de pilote du processus de professionnalisation en tant que responsable des ressources humaines, soit le formateur sait pourquoi il n'est pas suivi par l'adjoint pédagogique.
Mai N+1 Jun N+1 Juil. N+1	**Apprentissage accompagné au CFA**Les formateurs:* continuent à effectuer des visites en entreprise,* poursuivent l'élaboration de la stratégie de formation alternée,* alimentent le tableau de bord de leur formation,finalisent l'élaboration des séquences d'apprentissage complètes,* commencent à faire le bilan de leur période d'intégration-formation.	Atelier au choix proposé par le CCCA-BTP(5 jours, à Paris ou dans un CFA du réseau)Chaque formateur choisit un atelier. Les ateliers sont focalisés sur le jeune, la récupération du vécu en entreprise et sur l'évaluation des acquis de la formation.Ateliers mis en œuvre en 2013:* Stimuler le désir d'apprendre dans le contexte de l'alternance.* Mieux comprendre le jeune pour établir une relation d'autorité éducative avec l'apprenti.* Gérer les conflits avec les apprentis adolescents.* Etablir une relation constructive avec les apprentis en situation de face-à-face.* Utiliser le vécu en entreprise.Personnes du CCCA-BTP, venant de CFA ou experts externes, mandatées par le CCCA-BTP	Le DAFFA permet d'actualiser les connaissances pédagogiques du directeur er de l'adjoint. Cette actualisation se fait en autoformation (à partir des différents documents de référence pour le DAFFA à caractère principalement pédagogique et organisationnel produits par la direction de la formation du CCCA-BTP) et au contact avec les autres directeurs et adjoints au niveau régional lors des réunions de préparation et de régulation, ainsi qu'en participant aux différents groupes de travail organisés par le CCCA-BTP. **Toutefois, tous les directeurs n'y**	Le directeur, ainsi que les autres ne se sentent pas seuls dans le DAFFA. Néanmoins, **les démarches dans chaque CFA restent autonomes et pas suffisamment concertés, surtout pour ce qui concerne l'accompagnement à mettre en place**. Cela a du bon et du pas bon :• les démarches ne peuvent pas être totalement concertées, car il faut également donner du sens à sa propre entreprise, il faut renforcer la culture d'entreprise en s'appuyant sur le sentiment d'appartenance (au CFA), en complément des processus	Le DAFFA permet aussi aux directeurs de clarifier leur mission (position hiérarchique vis-à-vis des formateurs, par rapport aussi aux adjoints et aux secrétaires généraux). Le DAFFA est une activité professionnelle parmi d'autres pour les directeurs de CFA : **ils se positionnent** aussi sur les appels d'offres lancés par les conseils régionaux et sur tous les autres dossiers urgents, exigés par des organismes de tutelle (le CCCA-BTP) et les organismes financeurs (Conseil régional, CCCA-BTP).Avec une implication inégale dans le DAFFA et dans la gestion de la pédagogie en général, il peut y avoir **un phénomène de formation d'une "caste pédagogique" pouvant conduire à une**

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Sept N+1			**sont pas impliqués de la même façon: certains sont très actifs, tandis d'autres se tiennent à l'écart. Il est important de valoriser l'effor**t. Il est par ailleurs important de valoriser l'Effort des formateurs qui arrivent au bout du parcours (**TENSION : ce parcours n'est pas valorisé, quelle est la validité du certificat donné à la fin ?**).	identitaires au niveau de l'association et au niveau national Þ côté positif• le danger, à deux niveaux :- les formateurs peuvent avoir l'impression qu'ils ne sont pas traités de la même fonction d'un CFA à un autre- comment garder la cohésion nationale du dispositif au niveau des messages à transmettre.Avec le DAFFA, le directeur développe aussi ses capacités de communication, en diffusant les résultats de ce dispositif auprès des autres formateurs. C'est un vecteur de diffusion des idées pédagogiques à partir des résultats DAFFA.	**instauration de la pédagogie à deux vitesses**, en fonction du degré d'engagement des directeurs. Pour l'instant, il n'y a pas de stratégie institutionnelle pour tendre globalement vers le haut, à savoir encourager clairement le développement des capacités pédagogiques à des fins non seulement "techniques" mais aussi identitaires (la notoriété du directeur passe aujourd'hui de plus en plus par sa maîtrise des principes pédagogiques, même s'il n'est pas en première ligne de leur mise en œuvre). Il y aura, en 2014, une action de formation organisée par le CCCA-BTP encourageant la dimension pédagogique dans la fonction de directeur de CFA-BTP.
Oct. N+1	Les formateurs doivent venir au module 3 avec les documents/productions suivants: * documents utiles à l'élaboration de la stratégie de formation alternée, * référentiels et programmes qui les concernent, * tableau de bord individualisé de la formation du formateur.	Module 3 national (5 jours, dans un CFA du réseau) Ce module est focalisé sur la poursuite des travaux visant : * élaboration de la stratégie de formation alternée, * structuration des séquences d'apprentissage, * apprentissage, formation et professionnalisation. Comme au module 2, il s'agit de mettre en commun des analyses des productions faites dans les CFA, afin de profiter des apprentissages mutuels et faire des synthèses utiles pour tous les participants grâce au regard croisé et sous la conduite des conseillers-experts disciplinaires. Personnes du CCCA-BTP ou venant de CFA, mandatées par le CCCA-BTP		Supervision de la préparation et de l'envoi au CCCA-BTP d'un descriptif d'une séquence d'apprentissage complète. Préparation de l'évaluation au CFA des deux situations d'apprentissage.	
Nov. N+1	*En vue des procédures d'évaluation:* * Préparation, animation et formalisation par le nouveau formateur d'une séquence complète d'apprentissage (composée la plupart du temps de plusieurs séances). * Production, par le nouveau formateur, d'un document explicitant et justifiant les choix pédagogiques		L'adjoint pédagogique est présent aux deux évaluations finales et il y a un retour conjoint (adjoint et directeur) au formateur : c'est un entretien de 45' à une heure : - sur les deux observations qui font l'objet de l'évaluation - sur le travail interdisciplinaire - sur l'évolution du formateur (toujours connaissances pédagogiques et	Le directeur préside le jury de validation (deux personnes : lui-même et l'adjoint pédagogique, éventuellement accompagnées d'un conseiller formation du CCCA-BTP (uniquement à la demande du directeur). Il est également le principal interlocuteur du formateur lors de la restitution des	L'institution n'est pas non plus seule à évaluer le formateur, mais c'est également le directeur qui : - d'une part, s'engage dans la décision prise, - d'autre part, renforce son autorité/notoriété par rapport au formateur (importance de l'évaluation pour les processus identitaires du directeur, mais aussi pour le formateur). Cela est important, car permet au directeur de

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

	réalisés. *Tenue du tableau de bord (finalisation). * Formalisation par le nouveau formateur, sur trois pages, des acquis de la formation (écrit réflexif - document d'explicitation de la progression). * Elaboration et présentation, par le nouveau formateur, d'une stratégie de formation sur une année complète au moins. **Evaluation au CFA (2 situations d'apprentissage)** La direction du CFA observe en situation d'animation de groupe deux séances issues de deux séquences différentes. Les évaluateurs sont le directeur et l'adjoint pédagogique. Un conseiller du CCCA-BTP peut être présent à la demande du CFA, mais n'est pas considéré comme un évaluateur. Un entretien d'explicitation est à organiser à la suite de l'évaluation.		capacités d'adaptation ensemble).	résultats de l'évaluation. **Ambigüité de cette validation** : validons-nous les capacités professionnelles du formateur où les acquis de la formation. En pratique, que validons-nous ? Plutôt les capacités de la personne : • à maîtriser la pédagogie de l'apprentissage, • à s'insérer dans un collectif de travail • à comprendre l'environnement et le contexte. Lors de la restitution des résultats, le directeur et l'adjoint tiennent leurs rôles respectifs : - le directeur son rôle de tuteur hiérarchique - l'adjoint son rôle d'accompagnant pédagogique. Autre tension : **quelle est la validité de cette évaluation, de deux points de vue:** * il s'agit d'une "attestation maison", non homologuée ni reconnue sur la grille statutaire, * le directeur, principal évaluateur, n'est pas (dans la configuration régionale), le "patron" des formateurs, mais "juste" supérieur hiérarchique (la procédure plus officielle de reconnaissance des acquis de la formation et, plus globalement, la question de statut de cette formation restent encore en suspension).	mieux s'identifier par rapport au formateur. Le directeur affirme également sa position en tant que gestionnaire des ressources humaines (tension potentielle avec le secrétaire général). Le directeur est positionné en tant que principal validateur de la capacité pédagogique et intégrative du formateur. IL se positionne donc non seulement comme gestionnaire des ressources pour la formation en CFA, mais aussi comme **acteur capable d'apprécier la dimension pédagogique** (donc spécialiste en processus pédagogiques, sans obligatoirement en connaître le détail, ce qui relève de l'attribution de l'adjoint).

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Déc. N+1		Evaluation par le CCCA-BTP (dossier) Cette évaluation est faite sur présentation d'un dossier qui comprend: * le tableau de bord du formateur, * l'écrit de formalisation de la démarche réflexive, * les documents relatifs à la mise en place d'une stratégie de formation alternée. Conseiller formation du CCCA-BTP en charge de la discipline du nouveau formateur	Le PAP (projet d'action pédagogique) permettait de prendre de la distance par rapport au quotidien et d'élargir la problématique au-delà de l'aspect purement pédagogique. Dommage que le projet pédagogique n'existe plus, car nous nous privons des éléments suivants : - réflexion - mode projet - ancrage dans le projet d'établissement - interdisciplinarité - appui au métier. Il est donc suggéré de revenir vers la démarche « projet pédagogique », en éliminant ce qu'il y avait comme routinier, répétitif et peu formateur, mais en gardant les aspects qui aident à développer les dimensions mentionnées plus haut.	**Au lieu d'être supprimé, le PAP aurait dû être renforcé** pour faciliter la mise en réflexion PAR RAPPORT A L'ACTIVITE ET D'UNE FACON GLOBALE (pas uniquement la pédagogie pure). **Le formateur doit maîtriser non seulement la séquence, mais plus globalement l'accompagnement du jeune, l'entreprise, la compréhension de l'environnement, le livret d'apprentissage.** Le directeur, en concertation avec l'adjoint pédagogique, devrait pouvoir s'appuyer sur un écrit réflexif type PAP pour intervenir en faveur d'une construction plus globale du formateur (non seulement pédagogique). Evaluation : maintenant, les directeurs la vivent bien (ils se sentent partie prenante). En revanche, les critères d'évaluation ne laissent pas suffisamment de place à l'animation pédagogique (évaluation de la qualité de l'animation pédagogique, à savoir avec les apprentis). L'évaluation doit donner l'envie d'apprendre.	
Jan N+2	L'institution évalue les capacités du nouveau formateur à : * concevoir et adapter des stratégies de formation, * concevoir et organiser la séquence d'apprentissage, * mettre en œuvre des démarches d'évaluation, * conduire une analyse réflexive de son expérience professionnelle.				

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

ANNEXE 3.2.

GRILLE D'ANALYSE DES COMPTES RENDUS D'OBSERVATION DE SEANCES, DES COMPTES RENDUS D'ENTRETIENS DE MI-PARCOURS ET DES RECITS REFLEXIFS DES FORMATEURS AYANT PARTICIPE AU DAFFA : PROMOTION 2011-2012

Profil formateur	Conseils donnés par les directeurs / Points d'intérêt des directeurs	**Conseils donnés par les adjoints pédagogiques**	**Idées d'actions à mettre en place par les directeurs**	**Témoignages des formateurs concernant : les attentes par rapport au DAFFA, les acquis et l'implication et les axes de progrès**
N° 1 ELECTRICITE Perpignan	* Attachement à la vue d'ensemble de la séance * Capacités du formateur à fixer les objectifs de la séance * Capacités du formateur à proposer des activités permettant de résoudre le problème de départ * Capacités du formateur à faire travailler les apprentis en leur proposant la recherche des solutions * Modes d'animation des séances : être moins expositif, meilleure utilisation du vécu en entreprise * Meilleure connaissance du référentiel * Connaître les principes d'évaluation formative * Diversifier les supports et techniques d'animation; savoir "vendre sa séance" * Maîtriser l'informatique pour préparer ses séquences * Prévoir à l'interne une formation aux logiciels de création et de simulation, un stage sur l'évaluation (en cours de formation) * Donner du sens à la séance * Améliorer le suivi des apprentis en entreprise * Implication dans la vie de l'établissement * Sens de la visite en entreprise et son exploitation * Travail interdisciplinaire	* Affiner l'analyse de la situation d'apprentissage * Mieux connaître les principes de la démarche inductive: le choix de l'activité proposée aux apprentis et sa mise en commun * Capacités de synthèse et capacités de formalisation par écrit * Maîtrise des principes de l'évaluation formative.	* Mettre en place des actions de formation en intra sur les évaluations formatives * Promouvoir des logiciels qui stimulent la créativité et l'enrichissement des séances/séquences pédagogiques * Promouvoir des actions qui facilitent un échange d'expériences entre les formateurs nouveaux et anciens (observer, en tant que nouveau formateur, une démarche inductive mise en place par un collègue expérimenté) * Observer des séances dans d'autres disciplines que la sienne	Attentes : construire l'aspect didactique, le chemin pédagogique et la relation éducative. Acquis de la formation : **prise de conscience** concernant la nécessité d'une élaboration rigoureuse de la construction de la séance d'apprentissage avec un choix de l'objectif de séance comme primordial, "Je me suis rendu compte que le modèle "expositif", s'il m'avait permis de briller par mon savoir théorique aux yeux des apprentis, il n'avait pas eu d'impact sur une réelle construction de leur savoir. L'apprenti devient l'acteur de sa formation dans la mesure où il se trouve confronté à une situation qui lui pose problème et qu'il doit résoudre seul ou en groupe", mise en configuration groupe, importance de l'environnement social, interactions entre les apprentis et avec d'autres salariés d'entreprise, permettre à l'apprenti une certaine distanciation par rapport à ce qu'il vit en entreprise Axes de progrès : réaliser un vivier des situations réelles de chantier, alimenté par les apprentis et explicitées par eux (phase d'accroche à laquelle il faut donner du sens), travailler en interdisciplinarité CRAF et enseignement général.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

N° 2 ELECTRICITE Troyes		* Structuration des séances d'apprentissage * Différenciation pédagogique (y compris travaux en sous-groupes) * Intégration de la SST et du développement durable * Distinction entre "objectif de la séance" et "objectif opérationnel" * Organisation des sous-groupes de travail * Recadrage des objectifs de la séquence/séance * Respect des règles de sécurité * Prise en compte du développement durable (comme prévu dans la prescription nationale concernant les électriciens)	* Actions former les formateurs aux techniques d'observation, d'entretien et d'écoute des apprentis pour mieux être en mesure d'identifier l'origine de leurs difficultés. Les aider à rétablir une estime de soi et de redonner du sens à l'apprentissage du métier pour eux. * Travailler davantage avec l'ensemble de l'équipe pédagogique et socio-éducative. * Aller plus vers l'extérieur : salons professionnels, présentation de produits, visites des entreprises avec des formateurs EG * Développer l'esprit d'autonomie des formateurs et des apprentis.	Attentes : savoir faire face au public adolescent en rupture (identitaire, scolaire, professionnelle) pour une majorité, connaître la pédagogie de l'alternance, connaître les entreprises qui forment les apprentis, connaître les référentiels Acquis : le savoir de faire un lien entre les interventions des apprentis en entreprise et les tâches du référentiel d'activités professionnelles, la compréhension du référentiel de certification, l'élaboration des séquences d'apprentissage en lien avec la réalité du métier, l'utilisation de la séquence professionnelle, le savoir faire parler les apprentis de leur réalité professionnelle en entreprise, en lien avec les activités transversales telles que développement durable, traitement des déchets, sécurité et santé au travail, PRAP, devenir le formateur-accompagnateur des apprentis en prenant appui sur leur expérience professionnelle Axes de progrès : établir une bibliothèque des ressources, identifier les difficultés des apprentis, mettre en œuvre des actions pédagogiques (pas uniquement des séances ou séquences d'apprentissage)
N° 3 FRANCAIS Le Havre	* Les modules régionaux et nationaux sont avant tout des lieux d'échanges et de communication entre les formateurs * Etablissement d'un lien entre le CFA et l'entreprise * Echanger avec les formateurs d'atelier * Question de médiation pour mieux comprendre ce qui se passe en entreprise et trouver des ponts avec la formation au CFA. * Compréhension du fonctionnement de la structure.	* Qualité des interactions avec les jeunes. * Ambiance au travail * Densité de la séance * Façon d'inclure les jeunes dans la démarche (les faire participer) * Liens interdisciplinaires * Démarche inductive * Organisation générale des travaux en sous-groupes * Ancrage dans l'activité professionnelle des apprentis	* Suivi des jeunes en très grande difficulté, actions de différenciation/individualisation à mettre en place. * Mise en place d'une écoute éducative avec les apprentis. * Renforcer des collaborations à l'intérieur des équipes pédagogiques, principalement entre l'enseignement général et l'atelier. * Dégager du temps des formateurs pour réaliser du travail en commun. * Constituer des groupes de travail pour l'accompagnement personnalisé, y compris la gestion des entrées et des sorties du dispositif.	Attentes : apprendre à gérer mon autorité (prise de conscience de qu'il faut faire pour gérer des situations "à problèmes"), apprendre à pratiquer le "différé" et la graduation dans la sanction Acquis : savoir bâtir une communication avec les autres membres de l'équipe pédagogique pour ne pas être seul dans son travail, maîtriser la pédagogie inductive, le sens des visites en entreprise, maîtriser l'évolution des supports (passer du papier au numérique, film, BD, etc.), prise de conscience de l'importance du SFA, maîtriser l'évaluation diagnostic et l'évaluation formative.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

N° 4 FRANCAIS Marly-les-Valenciennes	* Ambiance globale pendait la séance : capacité à capter l'attention des apprentis. * Transversalité et travail interdisciplinaire. * Approche développement durable et S&ST. * Positionnement de la séance dans la séquence. * Question d'évaluation des acquis de la formation (des apprentis). Rapport formation-évaluation.	* Niveau de différenciation avec une prise en compte des pré-requis et de l'hétérogénéité du groupe * Formulation des objectifs de séance * Elaboration des documents de préparation de séance	* Un important travail à faire sur la progression pédagogique générale du CFA (en lien avec le projet d'établissement) : être dans du moyen et long terme. * Echanges à promouvoir entre formateurs d'une même région qui sont dans la même situation professionnelle (travail et formation). * Accompagner le formateur dans la gestion des contraintes, le faire revenir vers un équilibre permettant d'éviter des stress professionnels liés à la quantité du travail à fournir quand on est en DAFFA. * Accompagner les changements de posture (accompagnant des parcours individualisés au départ qui devient formateur, par exemple).	Acquis: je suis devenu synthétique, capable de produire des fiches et des documents de préparation digestes. Maîtrise des évaluations en fin de séance (être précis par rapport à ce qu'on évalue: les acquis de la séance ou la culture générale de la personne). Amélioration du mode d'animation de la phase "synthèse" de la séance. Meilleure compréhension de l'apprenti (grâce aux ateliers thématiques). **Prise en compte** de l'hétérogénéité des apprentis. Axes de progrès : * édicter des règles de fonctionnement d'un groupe d'apprentis * réguler les interactions et anticiper les conflits * gérer les parcours de formation différenciés * travailler sur la notion d'autorité Envie de poursuivre en travaillant sur la prise en compte des apprentis en situation d'illettrisme dans les CFA (PAP).
N° 5 FRANCAIS Méjannes-les-Alès	* Structuration des séquences et fixation des objectifs. * Qualité des supports de la formation. * Activités des apprentis et le degré de leur engagement. * Référence au contexte professionnel des apprentis. * Accompagnement des apprentis en difficultés. * Utilisation des moyens didactiques. * Façon de préparer les "cours"		* Formalisation des actes de terrain. * Liens entre la formation et le CRAF: prise en compte des difficultés individuelles des apprentis, mise en place du suivi personnalisé, aide à l'alphabétisation, réalisation d'objectifs transversaux.	Acquis : compréhension du concept de "mise en situation" à partir du vécu social et/ou professionnel des apprentis. Equilibre à trouver entre le volet social (citoyen) et le volet vécu professionnel. S'adapter au niveau des apprentis, ne pas être trop personnel dans le cours. Situation professionnelle en tant que liant qui permet de trouver du sens au cours de français (p.ex. une séance sur l'urbanisation de la France de Haussmann à Le Corbusier). Importance des mises en situation. Interrogation sur l'attitude de formateur. La préparation de la différenciation d'une façon méthodique : importance des écrits (fiches de préparation). Formulation des fiches de préparation des séances.
N° 6 FRANCIAS Saint Herblain	* Cohérence globale. * Exploitation des travaux des apprentis. * Elaboration des synthèses. * Formulation des objectifs de séquence / de séance. * Capacité à donner du sens à l'apprentissage (grâce aux vécus professionnels des apprentis), mise en adéquation des situations d'apprentissage et des activités professionnelles. * Confiance en soi, prestance, attitude, charisme, affirmation (gestuelle, voix, façon de présenter des règles et des consignes aux apprentis). * Donner du sens à la frise chronologique. * Maîtrise du travail en interdisciplinarité.	* Construction de la séance : cohérence entre les objectifs et les activités demandées aux apprentis. * Mise en œuvre de la démarche inductive. * Détail de chaque phase de la séance : façons de les aborder, à partir de l'énoncé de l'objectif, en rapport avec le temps.		Acquis : savoir s'appuyer sur le vécu social et professionnel des apprentis (attention : ceci ne devient-il pas une nouvelle religion ? - MLW), mettre en œuvre la différenciation pédagogique, utiliser les méthodes d'animation favorisant les interactions entre les apprentis Axes de progrès : mieux exploiter les visites pédagogiques en entreprise.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

N° 7 MENUSIERIE Quimper		* Construction précise de la séance avec toutes ces phases, * Attitude du formateur * Rigueur de la préparation et du déroulement de la séance pour bien lui donner un sens * Méthodes d'analyse des situations de travail ("séquence professionnelle" - première séance avec les phases suivantes: observation et description de la situation de travail présentée, recherche du mode opératoire pour la réalisation de l'ouvrage, tri de ce que l'apprenti sait faire et ne sait pas faire, écriture de la feuille de route) * Analyse du comportement du formateur avec les apprentis * Prise en compte de l'expérience vécue en entreprise * Nature et construction des supports de séance * Cohérence des consignes	* Généralisation des séquences professionnelles : faire en sorte que les apprentis soient en situations de travail qui ont du sens pour eux (préconisation forte du CCCA-BTP) * Faire travailler les formateurs sur les modalités de l'évaluation formative des apprentis. * Trouver des articulations entre les différents éléments des stratégies de formation à mettre en place (travailler sur les cohérences entre la situation réelle en entreprise (1), le référentiel formation (2) et le TSFA (3) en s'appuyant sur des analyses fonctionnelles. * Exploitation des visites pédagogiques en entreprise. * Stratégies d'auto-évaluation des activités par les apprentis eux-mêmes.	Acquis: comprendre que c'est l'expérience des apprentis qui permet souvent de résoudre le problème posé, contractualisation de la relation avec le jeune, maîtriser la constitution des sous-groupes-projets (surtout avec les apprentis BP), comprendre les principes de la séquence professionnelle, y compris la cohérence des différentes séances, recentrer la formation sur l'apprenant Observation : dans les dossiers analysés jusqu'à présent, pratiquement pas de référence à l'environnement, à l'appartenance ou à une identité commune (grande différence par rapport à la FFA où cet aspect a été bien présent). Globalement, le document décrit davantage le déroulement de la formation qu'il prend position par rapport aux acquis.
N°8 FRANCAIS Le Mans		* prise en compte de l'alternance (la façon de récupérer le vécu en entreprise, intégration du livret d'apprentissage dans la conception des cours) * méthodes d'animation (séance qui attire l'attention, le fait travailler, l'intéresse) en lien avec la posture/attitude, activités et interactions, rythme de la séance, contextes) * démarche pédagogique (façon de construire et d'organiser la séance, sens des productions demandées, prise en compte du vécu en entreprise, façon de faire travailler les apprentis, maîtrise du temps)	* Pistes pour différencier les méthodes pédagogiques et des méthodes d'animation : développer les techniques afin de varier le travail et d'en adapter le rythme à celui des jeunes. Développer la pédagogie différenciée et la pédagogie de projet.	Le formateur dit "Les journées plus "institutionnelles" (R1 et R2) sont moins utiles.", surtout quand on n'est plus tout à fait novice (dans le DAFFA, 1ere promotion, il y a également eu 20% des formateurs "anciens", à savoir avec 3 ans d'expérience ou plus qui estimaient avoir déjà appris beaucoup sur l'institution et sur l'environnement - MLW). Avoir compris que le triangle d'apprentissage est composé de FAMILLE - ENTREPRISE - CFA avec l'apprenti au milieu. Prise de conscience : comment maîtriser les groupes en les intéressant par la discipline concernée, mieux comprendre le jeune, intégrer l'hétérogénéité de niveaux et d'expériences des jeunes. Axes de progrès : * actions de remédiation et d'approfondissement * collaborer et participer au projet éducatif global (besoin d'appartenance) * s'inscrire dans une démarche de projet (idem) communiquer dans une diversité de situations et entretenir des relations professionnelles avec les acteurs de la formation du jeune (appartenance par la communication et pas par un discours institutionnel - valable aussi pour les directeurs de CFA).

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

N°9 MENUISERIE Le Mans	* Modalités d'animation de la séance. * Compréhension des méthodes pédagogiques. * Gestion du temps. * Pratique de la différenciation pédagogique avec utilisation du CRAF. * Modalités d'évaluation formative. * Comment amener les apprentis à s'auto-évaluer ?	* Appuyer ses interventions sur les activités que les jeunes sont en train de mener en atelier * Rapport individuel avec les apprentis; relation adulte/adulte * Analyse des méthodes magistrale/interrogative. * Aide à la construction de la compétence de l'apprenti par lui-même. Points particuliers de vigilance: - gestion du groupe en retour d'alternance (prise en compte du vécu en entreprise) - préparation des séances - outils didactiques (supports de cours) - aider les apprentis à réaliser leur propre auto-évaluation. Interactions entre les apprentis. Démarche inductive et réflexive. Attractivité de l'animation.	* Une réflexion de fond à mener sur le prolongement du DAFFA au CFA après la période "formelle" de formation (en réalité, 9 mois seulement, ce qui est court). * Le temps pour bien suivre les nouveaux formateurs manque aux directeurs: le fait que la formation ne dure en pratique que 9 mois rend le directeur encore moins disponible. * Promotion, dans les CFA de la démarche VAE pour permettre aux formateurs d'aller jusqu'au titre de niveau III.	Acquis : avoir un cadre et structurer la démarche, un recul sur les pratiques; posture de formateur, l'approche en même temps psychologique et pédagogique du jeune (dans ce sens : il est difficile de concevoir une pédagogie pour le jeune sans savoir comment il fonctionne et dans quel milieu il évolue); abandonner l'aspect "mécanique de la pédagogie", être davantage dans "l'adaptation des méthodes" que dans "l'application des méthodes". **Apprendre à s'appuyer son sur propre vécu professionnel pour exploiter celui des apprentis, mais en tant que formateur.** Difficulté pour les formateurs en ET : passer d'une posture de professionnel à une posture de formateur. Etre dans une transmission et la médiation oui, mais avec méthode. Tout ne peut pas être instinctif. Maîtriser un savoir professionnel n'est pas suffisant pour être formateur : savoir établir une relation et entrer en interaction avec l'apprenti fait la différence. Relation avec sa propre autorité à construire. Axes de progrès: * développer des relations avec les entreprises * participer à des projets pédagogiques transversaux * apprendre à valoriser les acteurs de l'apprentissage.
N° 10 MENUISERIE Saintes	* Différenciation pédagogique. * Travail en sous-groupe. * Maillage entre le vécu professionnel des apprentis, le référentiel et les disciplines générales (mathématiques).	* Compréhension de la construction de la séquence pro (surtout après le module 2).	* Mieux intégrer les grandes étapes de la formation dans le planning des équipes de direction. * Organiser des travaux au CFA qui permettraient une meilleure exploitation des situations de chantier (vécu professionnel des apprentis).	Pas assez de temps entre les regroupements pour une mise en pratique plus approfondie. Une meilleure compréhension des apprentis en tant qu'adolescent. Une confiance en soi en tant que formateur : la formation en tant que passage d'une posture de professionnel à une posture de formateur. Cela commence avec une meilleure compréhension du jeune. Au module 2 : une prise de conscience des "mauvaises" habitudes pédagogiques. **Capacité à prendre de la distance**. La distance n'émerge pas en regroupements, mais lors des mises en pratiques après les regroupements (la distance de se dit pas, mais elle se vit). Apprentissage des réciprocités avec les apprentis : s'intéresser davantage aux modes d'apprentissage des jeunes et apprendre soi-même en essayant de les comprendre. Une "bonne" alternance : vivante et interactive qui donne de la confiance (ceci est valable aussi bien pour le formateur que pour l'apprenti). Axes de progrès : savoir choisir des types d'évaluation adéquates, mieux exploiter les outils informatiques, s'investir dans des projets pédagogiques.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

N° 11 CHARPENTE Blanquefort		* Adéquation entre les enseignements dispensés et le lieu. * Vérification de la compréhension des consignes. * Capacité à faire des liens entre les différentes séquences et séances. * Comportement vis-à-vis des jeunes. * Exploitation des outils didactiques et du livret d'apprentissage. * Structuration des cours.	* Travailler sur une meilleure complémentarité des actions entreprises en modules et en CFA.	Compréhension de la séquence professionnelle. Progression dans la formation vers une compréhension de la complexité des apprentissages qu'il faut percevoir en relation avec le jeune au milieu, tel qu'il est.
N° 12 MENUISERIE Bourg en Bresse	* Remise en question de l'idée que le nouveau formateur se faisait de son métier. * Grandes étapes de la progression du nouveau formateur. * Connaissances "annexes". * Capacités d'écoute de ses interlocuteurs et capacités de faire des liens entre les différentes informations reçues. * La transposition aux cours des observations faites en entreprise. * Investissement personnel pour progresser professionnellement.	* Structuration de la séance et donc la séquence pour proposer aux apprentis un ensemble cohérent. * Préparation systématique des fiches descriptives de séquence et de séance pour acquérir une certaine aisance dans leur utilisation. * Rôle et façon de reformuler. * Clarté des consignes. * Organisation du temps de préparation des cours. * Organisation du temps de séance. * Qualité des supports de cours.	* Actions permettant de prendre conscience de soi et de gagner en confiance en soi. * Le sens du développement professionnel de la personne. * Développement professionnel des équipes de CFA en tant que processus complexe: y inclure la démarche VAE.	* Remise en question et prise de distance avec les cours magistraux. * Passage de l'empirique au scientifique (former avec méthode). * Compréhension de la méthode inductive et de la séquence professionnelle. * Compréhension du sens et de l'utilité des références telles que référentiel, enquêtes auprès de l'entreprise, le tableau de stratégie de la formation alternée. * Prise de conscience des liens qui existent entre les différents outils et démarches dans la formation (TSFA/ enquêtes en entreprise/ livrets de suivi). * Nécessité de construire sa propre progression. "Je travaille essentiellement sur l'observation, le toucher, la manipulation, des expériences, la réflexion, contrairement à mes débuts où je diffusais des "pavés" d'une quinzaine de pages. Là les apprentis ressortent des cours avec une feuille : la synthèse." Axe de progrès : m'engager dans la réalisation d'un projet "menuiserie" avec les apprentis (un chantier de cinq mois). J'envisage aussi de passer une VAE pour me valoriser un peu. On pourra peut-être aussi ouvrir des sections menuiserie supérieures au CAP.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

N° 13 SERRURERIE METALLERIE Evreux	* Façon de construire les séquences. * Maîtrise des techniques d'animation. * Capacités d'écoute et d'analyse. * Formalisation des outils de suivi. * Capacité à définir les objectifs opérationnels. * Capacité à gérer son temps (par rapport au prévisionnel).	* Définition des objectifs * Clarté de la rédaction de la fiche descriptive de séquence * Prise en compte du vécu des apprentis en entreprise * Cohérence entre les objectifs de la séance et les activités proposées aux apprentis. * Rigueur quant aux consignes de travail. * Faire participer les apprentis en étant mois "omniprésent". * Définition des objectifs en lien avec les référentiels. * Etre précis et explicite quant aux résultats des apprentissages attendus en fin de séance/séquence. * S'assurer du respect des règles de prévention et de sécurité.	* Organiser des partages d'expérience en région et développer une mutualisation régionale.	* Prise en compte de la séquence professionnelle dans son activité de formateur. * Importance de la fiche de synthèse de fin de séance. Avant: production d'outils sans se poser la question sur leur sens réel dans une perspective plus longue, dépassant la temporalité d'une séance, difficultés de gérer les dossiers lourds et en retenir l'essentiel. Après: s'appuyer sur la séquence pro pour aboutir sur une meilleure compréhension de l'objectif du travail à réaliser par l'apprenti (la séquence pro permet à l'apprenti de se situer immédiatement dans un environnement qu'ils connaissent), utilité des fiches de synthèse pour retenir l'essentiel.
N° 14 INST. SANITAIRES ET THERMIQUES Coutances	* La façon de récupérer le vécu en entreprise. * Traçabilité du travail des jeunes pour faciliter la (re)médiation. * Cohérence de l'objectif de la séance avec la recherche demandée aux apprentis. * Organisation du travail de préparation. * La façon de retenir l'intérêt des jeunes. * La démarche inductive par expérimentation. * La façon (verbale et non verbale) de guider les apprentis vers la découverte des solutions.		* Encourager des démarches réflexives par la création des groupes de travail visant, par exemple, la relation CFA/entreprise, veille technologique (nouvelle énergie) ou les parcours de professionnalisation des formateurs adaptés à leurs profils individuels.	* Une mise en place des séquences pro par une démarche inductive. * L'approche par compétences et la mise en place du tableau d'analyse des activités en entreprise.
N° 15 INST. SANITAIRES ET THERMIQUES Morcenx		* Prise en compte de l'alternance dans ses pratiques pédagogiques et exploitation des expériences vécues par les apprentis. * Présenter les situations d'apprentissage d'une façon plus concrète. * L'objectif de la séance ne peut être donné au départ mais doit émerger de la problématique et être formulé également par les apprenants (point de vue de l'adjoint, pas obligatoirement une position institutionnelle) * Le formateur doit être plus en retrait et laisser plus de place à l'expression des apprentis. * Le sens des démarches pédagogiques entreprises : être au clair avec les apprentis là-dessus.		* Bien définir les objectifs des séances. * Rester simple. * "Il faut que j'accepte la complexité de la formation des apprentis et que j'arrête de penser que toutes les conséquences de situations d'apprentissage sont logiques et explicables". * Apprendre à gérer le décalage d'âge entre moi-même et l'apprenti (j'ai du mal à penser comme un gamin de 17 ans). * Les relations avec les jeunes sont tout aussi importantes que les apports purement pédagogiques. A travers le DAFFA, trois apprentissages : environnement, jeune, pédagogie (le premier rarement cité).

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

N° 16 INST. SANITAIRES ET THERMIQUES Pont à Mousson		Pour le BP : * conformité au référentiel * attachement à la façon dont les apprentis trouvent des solutions dans les mises en situations * ne pas être trop présent, rendre les apprentis actifs dans la recherche des solutions * éviter des démobilisations * prise en compte de l'expérience des apprentis en entreprise * formalisation de la structuration de la séquence * les apprentis apprennent-ils en faisant? * formalisation de la démarche pédagogique dans les fiches descriptives de déroulement de séance * compréhension et application de la démarche inductive * apprendre à faire confiance aux apprentis	* Utiliser à bon escient les outils didactiques. Ne pas s'enfermer dans les outils. * Développer la différenciation pédagogique en technologie. * Apprendre à être libre en animation, tout en réalisant ses objectifs pédagogiques. * Développer les séquences à démarche inductive. * Engager des travaux interdisciplinaires. * Intégrer davantage la problématique SST dans les séquences.	* Apprendre à abandonner les anciennes méthodes de travail pour devenir un formateur. * Apprendre à faire confiance aux apprentis. * Maîtrise de la démarche inductive. * Inclure les vécus professionnels des apprentis dans les séquences d'apprentissage. * Amorçage du travail en interdisciplinarité, surtout pour exploiter les vécus des apprentis en entreprise (avec un formateur en français, par exemple). Axes de progrès : * la différenciation pédagogique * l'interdisciplinarité * rendre l'apprenti plus actif dans sa formation.
N° 17 INST. SANITAIRES ET THERMIQUES Arles	* Les liens entre la fiche descriptive de séquence et les fiches de déroulement de séance : pertinence des objectifs des séances par rapport à l'objectif de la séquence. * La qualité des outils pédagogiques produits. * La précision des tableaux de bord et des feuilles de route produites. * Pise en compte du vécu en entreprise. Travail avec les entreprises. * Collaboration avec les autres formateurs.	* Importance de bien définir l'objectif de la séance * Vérification des pré-requis des apprentis * Variété des modes de communication avec les apprentis * Maîtrise des différentes phases de la séquence professionnelle, explication des écarts éventuels * Relations avec les apprentis		L'élément déclencheur : comprendre que l'apprenti doit être capable de faire tout ce qui est prévu dans le référentiel. Prise de distance et compréhension de ses "failles" grâce à l'analyse des situations avec le référent professionnel lors des modules 2 et 3 (sentiment d'être plus libre, car loin du CFA et pas de relation hiérarchique, comme avec l'adjoint Þ liberté des apprentissages et liberté dans l'apprentissage). Néanmoins, il y a une complémentarité dans les différents accompagnements : observation des séquences et des conseils de type "maîtrise mieux le temps de parole", "observe bien la réaction des apprentis", etc. ne sont pas possibles en dehors du CFA. Conclusion : pas de hiérarchie dans les différents accompagnements (directeur, adjoint, suiveur disciplinaire) : il y a des complémentarités.
N° 18 INST. SANITAIRES ET THERMIQUES Le Havre	* L'organisation du travail en groupe. * La gestion de l'espace. * Questions relationnelles avec les apprentis. * Structure globale des séquences présentées. * Assister à des cours dispensés par des formateurs expérimentés. * Connaissance de l'apprentissage (système) : question posé relativement rarement	* Cohérence de la mise en situation et son aspect concret pour les apprentis. * Attention à la précision à donner à l'ensemble. * Prise en compte des consignes en matière de développement durable et de la santé-sécurité au travail * Rigueur dans l'élaboration des fiches de séquence et de déroulement de séance * Attention à la précision concernant la définition	* La gestion du temps des formateurs. * Comment aider les jeunes en difficulté (du point de vue apprentissage et social). * Reconnaissance des acquis de l'expérience des formateurs. * Positionnement et animation de l'enseignement technologique.	* Une bonne maîtrise des séquences d'apprentissage basées sur la méthode inductive. * Une bien meilleure structuration des cours. * Capacité à ajuster les objectifs au niveau des apprentis, tout en tenant compte du référentiel (question de méthode). Points à améliorer pour plus de sens à donner à la formation : * développer l'interdisciplinarité avec l'enseignement général * faire en sorte pour que les séances en technologie soient moins subies

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

		des objectifs de séance, ainsi que toutes les phases (y compris mémorisation et évaluation)		
N° 19 INST. SANITAIRES ET THERMIQUES Livron		* Bien définir l'objectif de la séance. * Préparer les fiches descriptives de séquence et des fiches de déroulement de séance nécessaires. * Prise de conscience du fait qu'on est formateur. Appropriation des démarches et des outils correspondants. * Prise en compte de l'hétérogénéité des jeunes. Etre attentif aux éléments discrets.		* Prise en compte de la relation entre le référentiel et le TSFA (décodage des documents obscurs). * Réorientation des séquences, travailler avec les référentiels et le vécu du jeune en entreprise. * Séquence professionnelle et démarche inductive. * Identifier les apprentis pas en tant qu'absorbants, mais davantage en tant qu'intervenants. * Formulation des objectifs plus claire. * Amélioration des relations avec les apprentis. Axes de progrès : * améliorer la différenciation pédagogique et l'évaluation (formative), * gestion des activités de groupe, * exploitation des ressources existantes.
N° 20 INST. SANITAIRES ET THERMIQUES Clermont de l'Oise		* Qualité des mises en situation * Utilisation des supports * Utilisation des documents d'alternance (livret d'apprentissage) * Travail sur la définition des objectifs de séquence et de séance * Capacité à rester objectif * Qualité des fiches descriptives de séquence * Relationnel avec les apprentis * Importance à accorder à l'analyse des situations de travail des apprentis en atelier * Intégration de l'alternance dans le concept des séquences d'apprentissage	* Différenciation et prise en compte des parcours individualisés (il y en aura de plus en plus).	* Savoir se servir des outils disponibles (en premier lieu séquence professionnelle). * Qualité de l'animation des séquences (avoir une stratégie, ne pas partir dans tous les sens, définir les objectifs et une ligne de conduite) Maîtrise du montage des séquences d'apprentissage en se basant sur le référentiel et les besoins de l'entreprise

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

N° 21 ELECTRICITE Amiens		* Répartition de la séquence en séances. * Structure de la séquence professionnelle. * Maintien de l'attention du jeune. Accompagnement des jeunes restant en retrait. * Mise en œuvre de la méthode inductive. * Meilleure exploitation des visites en entreprise.		* Compréhension de la séquence professionnelle. Un "déclic" au module 2 : "Je me suis rendu compte que l'apprenti n'est plus le spectateur mai c'est lui qui donne toutes les informations sur les situations d'apprentissage par rapport à son vécu en entreprise et cela pour la quasi-totalité des apprentis". Cette formation permet de se familiariser aussi bien avec la pédagogie, mais aussi avec l'apprenti (sujet) et l'entreprise (sujet). Axe de progrès : se lancer dans la réalisation d'un projet, tel que construction d'un banc pédagogique "dépannage" d'un ascenseur pour permettre aux apprentis de s'entraîner au dépannage. Développer la collaboration avec les personnes extérieures (travailler avec un éducateur psychologue, par exemple).
N° 22 ELECTRICITE Limoges	* Processus de création des séances * Gestion des groupes. * Relation CFA-entreprise. * Mode d'évaluation. * Gestion des parcours de formation spécifiques (atypiques). * Mode d'animation, intérêt des apprentis. * Appropriation des ressources existantes. * Place de la réflexion dans les activités des nouveaux formateurs.		* Développer le relationnel avec l'entreprise. * Dégager du temps pour permettre aux formateurs de travailler ensemble.	* Construction de la stratégie de formation alternée (découpage en séquences et séances, avec formulation des objectifs claires). * Méthode inductive dans les séquences d'apprentissage. "La méthode inductive reste intéressante aussi bien pour les apprentis que pour le formateur. Réaliser des séances en utilisant quasiment que le vécu des apprentis reste très formateur pour le jeune qui lui-même va trouver la solution à son problème. Je ne suis alors plus là que pour transmettre un savoir, je deviens un guide et une ressource. Cependant, cette méthode n'est pas applicable à toutes les séances du fait de la quantité de connaissances et savoirs visés dans le référentiel." Axes de progrès: s'impliquer dans des forums professionnels, rencontres et échanges avec les autres. Travailler davantage en interdisciplinarité.
N° 23 MATHEMATIQUES Vichy	* Réflexion sur le sens de la séquence * Définition précise des objectifs * Approche en lien avec l'intérêt du jeune * Attitude vis-à-vis des apprentis * Cohérence des moyens et outils didactiques (en lien avec l'objectif de la séance) * Travail interdisciplinaire * Connaissance du BTP	* Timing (gestion du temps en cours). * Méthodes d'animation de séance.	* Trouver un bon équilibre dans le DAFFA entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel * Exploitation des situations professionnelles en entreprise dans le cadre des cours d'enseignement général	Intérêt de la démarche inductive (changement réel d'attitude du jeune: son intérêt pour les activités, son implication et sa volonté de résoudre des problèmes, trouver une solution). La méthode inductive permet de décloisonner les formateurs: ils quittent leurs bureau et rennes. La méthode inductive permet plus d'interactions avec les jeunes.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

N° 24 MATHEMATIQUES Chartres		* Faire davantage les jeunes reformuler * Vérifier les pré-requis * Utilisation des supports * Production des fiches descriptives de séquence * Permettre aux jeunes de devenir plus actifs	* Organisation des travaux en sous-groupes de formateurs. * Travail sur la posture de formateur en lien avec l'évolution des jeunes. * Activer l'interdisciplinarité.	* Abandon progressif des cours magistraux * Elargissement de la vision du travail de formateur. * Prise de conscience de la dimension sociale et civique de la mission de formateur de CFA. Le rôle du formateur est d'aider les apprentis à construire leurs compétences, étant donné qu'il est impossible de les construire à leur place. * Evolution de la posture.
N° 25 MATHEMATIQUES Bourg en Bresse		* Utilisation des prérequis * Choix des situations professionnelles * Guidance des apprentis * Dynamisme général de la séance * Elaboration de la synthèse avec les apprentis * Importance de la conclusion de la séance	* Organisation des séminaires professionnels thématiques, en lien avec des préoccupations actuelles telles que performance énergétique des bâtiments, visites groupées dans une briqueterie, etc. (à organiser au niveau régional).	Acquis de la formation : * Apprendre à écouter les apprentis, en s'accordant du temps, s'en resservir dans le déroulement de la séance, voire dans les séances suivantes. * Se concerter avec les collègues dans l'élaboration des séquences et séances, s'accorder au niveau de la programmation. Accepter une programmation évolutive, moins figée. Axes de progrès: * Aider les apprentis en difficultés. * Conduire entièrement un projet (par exemple de mobilité européenne).
N° 26 MATHEMATIQUES Montpellier	* Utilisation du matériel vidéo. * Cohérence dans les activités proposées. * Savoir s'organiser. * Définition de l'objectif. * Travail sur la fiche de synthèse.	* Façons de mettre les apprentis en activité * Façons de faire des synthèses * Prise en compte des différents niveaux * Façon de créer ses propres ressources pédagogiques et clarté des documents.		* Difficultés de structurer les séances, restreindre l'objectif, ne pas proposer des séances trop vastes et trop vagues. * Importance des synthèses et des conclusions. * Lien entre l'objectif et les modalités d'animation. * Gestion des tensions et de relâchements au cours des séances.
N° 27 MATHEMATIQUES Autun		* Cohérence de l'ensemble de sa démarche pédagogique * Modalités d'animation * Questionnement en tant que déclencheur de réflexion chez l'apprenti * Création d'un climat propice à l'apprentissage * Savoir faire respecter les règles * Le rapport entre la méthode d'enseignement utilisée et le comportement de l'apprenti.	* Méthodes de détection des compétences déployées en entreprise et recherche de cohérence avec la formation dispensée au CFA (actualiser la pédagogie de l'alternance pour l'ensemble des formateurs pour éviter des écarts entre les anciens et les nouveaux Þ tension à gérer)	* Apprentissage des méthodes d'animation favorisant les interactions. * Réalisations et exploitations des visites en entreprise. * Formulation des objectifs de séquence. * Structuration d'une séquence d'apprentissage en différentes séances. * Dialogue avec les différents acteurs de la formation * Indentification des compétences mises en œuvre en entreprise * Création des supports d'animation de séances et autres documents adaptés * Apprentissage de l'interdisciplinarité A améliorer: * l'intégration de la santé et sécurité au travail * l'intégration du développement durable * gestion des parcours différenciés * maîtriser les technique de conduite de projets pédagogiques * capacités à détecter les difficultés des apprentis à temps * proposer des actions de remédiation * identifier les relais possibles pour aider les apprentis en difficulté.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

N° 28 MATHEMATIQUES Massiac	* Structuration de la séquence et de la séance. * Bien préciser l'objectif de la séance, ancré dans la séquence. * Conseils pratiques concernant la conception des séances et l'utilisation des situations d'apprentissage en entreprise (pour travailler sur du concret) Þ le directeur, quand il est seul, donne les conseils qui sont davantage ceux donnés d'habitude par l'adjoint (contenu, détail, etc.) * Clarté de ce qu'on veut atteindre en termes de résultats (vérifier si c'est clair pour les apprentis). * Vérification des pré-réquis. * Choix des méthodes pédagogiques appropriées (constitution des groupes, etc.) * Construction de la fiche-méthode. * Travail en interdisciplinarité avec les formateurs d'enseignement professionnel. * Intégration du développement durable et de la sécurité et santé au travail. * "Ancrer les compétences acquises par les apprentis" : les fixer dans le temps, phase de stabilisation et de transfert.			Points négatifs : * manque de suivi (positionnement la exploité), * le système d'évaluation est à revoir (formation des apprentis) * collaboration avec le reste de l'équipe pédagogique au cours de l'expérience Points positifs : * découverte de la frise chronologique, en tant qu'outil pour construire l'interdisciplinarité (tout commence en atelier) * être dans une logique d'accompagnement formatif ("je deviens un accompagnateur, en reprenant les difficultés rencontrées à l'atelier ou en les y préparant") * construction des séquences plus fluides, avec d'avantage d'échanges avec les jeunes Axes de progrès : * faire mieux le lien avec l'entreprise * travailler de concert avec l'équipe d'animation
N° 29 PLATRERIE Bourgoin Jallieu	* Prise en compte de l'alternance et de l'interdisciplinarité. * Compréhension de la méthode "séquence professionnelle"	* Renforcement de la partie inductive des séances d'apprentissage. * Posture dans l'animation. * Récupération du vécu des apprentis. * Renforcement de l'analyse fonctionnelle.		* Compréhension de l'intérêt de la démarche inductive (principalement parce qu'elle favorise les interactions) * Compréhension de la structuration d'une séquence. * Capacité à analyser sa propre pratique pédagogique. Point de vigilance : veiller à une organisation très précise que la méthode inductive exige (peu de place laissée à l'imprévu). Dans la démarche inductive "Le formateur apparaît comme un pilier, une référence sur laquelle les apprentis peuvent se reposer, trouver conseils et encouragements. C'est pourquoi il est essentiel que le formateur soit conscient de ce qu'il veut enseigner, pourquoi et comment. Il s'agit d'installer une relation de confiance avec les apprentis".

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

N° 30 DES La Roche sur Yon		* Mettre en rapport les objectifs à réaliser avec la problématique de la séance. * Travailler sur une situation réaliste. * Faire produire les apprentis. * Bien rédiger la fiche de synthèse et s'assurer que les apprentis la comprennent bien. * Maîtrise du groupe * Veiller à ce que tous les apprentis participent aux travaux. * Donner des consignes bien claires.		Le déclic, c'est le module 2 : découvert de la séquence professionnelle, grâce à des applications concrètes, des exercices entre collègues, des échanges d'expériences, non seulement tout seul dans son coin. Þ c'est une communauté d'apprentissages ! Structuration des séances. Compréhension du sens de la séquence professionnelle et de la méthode inductive.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

ANNEXE 3.3.

Les axes de progrès professionnel après le DAFFA évoqués par les nouveaux formateurs

Il s'agit d'un sous-chapitre que nous n'avons pas retenu pour le mémoire de thèse, mais qui complète, malgré tout, le questionnement quant aux projets de développement professionnel au-delà du DAFFA. Néanmoins, nous avons considéré ces traces comme insuffisamment significatives ; elles ne peuvent être considérées que comme indicatives.

Au-delà de ses imperfections et tensions évoquées, formateurs (ses principaux bénéficiaires) et les directeurs (aussi ses bénéficiaires en termes d'acquis professionnels) s'accordent pour constater qu'il y a un progrès qualitatif dans le DAFFA par rapport à la FFA (dispositif précédent) : le dispositif est devenu beaucoup interactif entre les niveaux d'interventions macro, méso et micro (même si ce constat concerne plus les phases 1 et 2 que la phase 3), avec une plus grande responsabilisation de ses acteurs intermédiaires (équipes de direction de CFA) qui sont réellement devenus des pivots de réussite (ou de non réussite) du dispositif en termes d'effets sur la professionnalité des nouveaux formateurs, ainsi qu'avec une prise de conscience par le formateur de CFA-BTP de son rôle socio-éducatif d'une façon plus intense et en même temps plus profonde. Le poids de ce dispositif de formation en tant que contrainte institutionnelle et conventionnelle est globalement amoindri, ce qui ouvre l'attente et la curiosité des nouveaux formateurs à son égard, en faisant de ceux-ci des acteurs plus dynamiques, même si parfois ils ont le sentiment de ne pas être suffisamment accompagnés dans la recherche des réponses aux questions qui naissent à travers ce parcours.

Synthèse du DAFFA faite par une formatrice en français au CFA-BTP du Mans

« Le DAFFA est une expérience où la professionnalisation du jeune est comme une mise en abîme de la professionnalisation du formateur. Pour mieux rebondir. »

Étapes	Apprentissages
Janvier à mars 2012 (Module 1)	Apprendre (pour les formateurs totalement nouveaux) ou refaire le point (pour les formateurs ayant déjà deux à trois ans d'expérience) sur les principes de base du métier de formateur et sur les fondements de la pédagogie de l'alternance. Pour les formateurs ayant déjà deux à trois ans d'expérience, une occasion d'avoir un regard critique sur son métier.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Avril – mai 2012 (Module 2)	(Ré) découvrir la méthode inductive (particulièrement promue et appliquée dans les CFA du réseau coordonné par le CCCA-BTP) et le travail de stratégie pédagogique en amont des processus de formation avec les apprentis. Une étape cruciale pour la restructuration des séquences d'apprentissage et pour la normalisation (mise en norme) du travail de formateur de CFA-BTP. Trouver sa place au sein du processus de formation interdisciplinaire (plus particulièrement valable pour les formateurs en disciplines générales) : *prise de conscience de son rôle* dans l'établissement.
Juin 2012 (Atelier au choix)	Un relatif éloignement de la pédagogie à proprement parler pour s'intéresser à des préoccupations en relation avec les attentes spécifiques et individuelles. Une occasion de questionner des sujets tels que l'autorité éducative, la compréhension de l'apprenti, le positionnement face à l'adolescent. Il s'agit aussi d'une période d'expérimentations (relativement courte) donnant lieu à des changements dans les pratiques/attitudes avec les apprentis.
Septembre – novembre 2012 (Module 3)	Revenir sur les fondamentaux du métier pour pouvoir se projeter plus concrètement dans l'avenir. Ré-questionner le sens de la formation pour le jeune. Prendre en compte son profil et ses attentes en tant que principaux leviers de la guidance qu'on lui proposera. Une période d'assimilation des principes de différenciation pédagogique et d'approche réflexive.

La plupart des formateurs dont nous avons étudié les écrits réflexifs considèrent le DAFFA seulement comme une étape de l'évolution de leurs capacités professionnelles. Même si - après 16 mois d'un effort intense (et pas toujours suffisamment reconnu d'après certains d'entre eux en termes de préservation de leur emploi, par exemple, ou encore en termes de reconnaissance financière) - ils ont envie « *de marquer une pause* » et de « *consolider dans la période qui vient ce qu'ils ont appris dans la période écoulée* », ils ont souvent déjà à ce stade des idées de ce qu'ils souhaitent développer à l'avenir en termes de nouvelles capacités. Nous avons décidé de citer ces « axes de progrès » évoqués par les formateurs eux-mêmes pour les croiser dans la troisième partie de notre recherche avec les résultats des investigations des directeurs sur les actions qu'ils comptent mettre en place en faveur du développement professionnel des formateurs et rapprocher ainsi deux visions de la même problématique, en les confrontant par la même occasion aux orientations proposées par le CCCA-BTP pour le développement professionnel des formateurs de CFA du réseau que cette institution coordonne.

Ainsi, nous nous sommes aperçus au cours de l'analyse secondaire des récits réflexifs que certains « axes de progrès cités avaient été communs aux formateurs de disciplines professionnelles que générales, tandis que d'autres différaient. Nous présentons les résultats de notre analyse dans le tableau qui suit. Constatons néanmoins d'emblée que la plupart des « axes de progrès » évoqués sont communs aux formateurs de disciplines générales et aux formateurs de disciplines professionnelles et même les préoccupations que nous avons décidé de considérer comme distinctes il y a de nombreuses similitudes. En effet, la seule différence significative porte sur le besoin exprimé uniquement par les formateurs de français-histoire-géographie

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

pour ce qui concerne les formations permettant à certains apprentis dits en difficulté d'accéder à des compétences de base (cette préoccupation concerne moins, pour des raisons assez évidentes, les formateurs de disciplines professionnelles).

Axes de progrès après le DAFFA identifiés par les nouveaux formateurs (résultats d'une exploitation des trente écrits réflexifs, promotion 2011-2013)	
Domaines de perfectionnement-développement cités par les formateurs de disciplines professionnelles	Créer et exploiter un « vivier » des situations professionnelles vécues par les apprentis et d'un mode opératoire permettant de les intégrer dans les séquences professionnelles d'apprentissage. Apprendre à mieux préparer, conduire et exploiter les visites en entreprise (base pour la construction des séquences professionnelles).
Domaines de perfectionnement-développement cités par les formateurs de disciplines générales	Créer une bibliothèque des ressources qui tiennent compte non seulement des situations professionnelles, mais également des difficultés des apprentis dans les disciplines générales (y compris les blocages mentaux), afin de construire ensuite des situations de remédiation (y compris au niveau des compétences de base). Apprendre à vivre mieux les liens avec les entreprises. Se comporter en partenaire de l'entreprise, savoir argumenter et justifier la valeur ajoutée qu'un formateur de disciplines générales apporte à l'apprenti et à l'entreprise. Mieux maîtriser les méthodes et techniques de remédiation permettant aux apprentis d'acquérir les compétences de base. Rendre les formateurs de disciplines professionnelles plus sensibles à ces difficultés des apprentis.
Domaines de perfectionnement-développement cités par les formateurs de disciplines professionnelles et de disciplines générales	Apprendre à mieux travailler en interdisciplinarité, en créant des liens entre les différentes matières et en s'appuyant sur les interactions avec les autres formateurs, responsables CRAF et, dans une certaine mesure, avec d'autres membres de l'équipe socio-éducative qui est au contact avec le jeune. Savoir bâtir une communication efficace avec autres membres de l'équipe socio-éducative (direction de CFA, autres formateurs, animateurs, responsables de centres de ressources et d'aide à la formation [CRAF], conseillers jeunes et entreprises [CJE], sans oublier le pôle administratif, souvent le premier à être au courant des difficultés personnelles et sociales des apprentis). S'inscrire dans une démarche de projet partagé, même si chacun doit y connaître sa place et respecter celle des autres. Être capable de conduire entièrement un projet pédagogique et en même temps socio-éducatif. Réguler les interactions entre les apprentis et anticiper les parcours à différencier (préoccupation commune des formateurs, mais soulignée plus souvent par les formateurs de disciplines professionnelles que générales). À travers cela, rendre les apprentis plus actifs dans leur formation (apprendre à préciser comment). Maîtriser les objectifs, les méthodes et les outils d'évaluation (formative et sommative). Savoir inclure l'évaluation dans l'acte de formation en tant qu'élément de progrès du jeune et pas une simple sanction. Améliorer la qualité des séquences d'apprentissage grâce à une meilleure maîtrise des méthodes et techniques d'animation, assises sur des stratégies bien construites. Développer les communications et les collaborations avec l'extérieur, aussi bien pour mieux approcher le jeune (apprendre à travailler avec des psychologues, par exemple) que pour approfondir ses sensibilités et connaissances techniques et technologiques (participer à des forums et salons professionnels, avoir des relations avec des fabricants, spécialistes de santé et de sécurité au travail ou encore de développement durable).

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

	Faire reconnaître le DAFFA (qui ne débouche sur aucun titre ni diplôme), en passant par la VAE (validation des acquis de l'expérience) pour accéder au titre de « Formateur de CFA », de niveau III et délivré par le CNAM (6 formateurs sur 30 analysés l'évoquent).

À travers les propositions qu'ils font pour le développement de leurs capacités professionnelles, les formateurs témoignent de la prise de conscience de la complexité de la formation professionnelle par apprentissage dont l'efficacité dépendrait – comme ils le constatent indirectement – non seulement de leurs capacités pédagogiques et relationnelles avec les apprentis, mais aussi de leurs aptitudes à créer des liens avec d'autres acteurs qui interviennent dans l'acte de formation du jeune (« *le formateur n'est pas uniquement un transmetteur des savoirs sélectionnés, mais accompagnateur et ressource qui ne sait pas tout lui-même et doit apprendre à chercher ce qu'il ne sait pas auprès des autres, sans considérer cela comme une défaillance professionnelle de sa part* ») .

Il y a ainsi une prise de conscience du fait que les actions en faveur de l'insertion socioprofessionnelle du jeune ne se limitent pas à des séquences d'apprentissage basées sur les dimensions techniques et technologiques, mais englobent l'accompagnement du jeune dans le sens plus large, avec les dimensions sociale et civique. Cette prise de conscience est très progressive et elle renvoie au questionnement sur la mission de formateur (« *Où sont les limites de ma fonction ? Dois-je 'juste' former ? Qui et comment fait le reste ?* »). Nous retrouvons dans ces interrogations-témoignages des questions indirectes sur le sens du *projet éducatif global* (terme actuellement souvent utilisé dans le réseau des CFA piloté par le CCCA-BTP) pour les formateurs eux-mêmes et sur leur place dans ce projet, ce qui renvoie à notre avis vers les problématiques d'identités et de transitions des groupes professionnels présents au CFA.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

ANNEXE 3.4.

Note complémentaire concernant l'analyse quantitative de l'engagement des directeurs de CFA-BTP dans le DAFFA

> Il s'agit d'un texte auxiliaire et non essentiel pour expliquer l'engagement quantitatif des directeurs de CFA-BTP dans quatre évènements identifiés : les observations et analyses de 3 séances d'apprentissage et la conduite d'un entretien de mi-parcours de formation.

Ainsi, même si les directeurs ont conduit personnellement 61% des entretiens de mi-parcours, réalisés après le 1er module national (animé sous la responsabilité directe du CCCA-BTP), nous considérons qu'il s'agit d'un résultat en net décalage avec la prescription institutionnelle qui préconise la participation des directeurs aux quatre observations-analyses énoncées ci-dessous n'a été suivie que partiellement, y compris concernant l'entretien de mi-parcours considéré par l'institution comme tâche incombant *obligatoirement* au directeur. Ces chiffres confirment les résultats de nos entretiens d'où il ressort que l'accompagnement des nouveaux formateurs est assumé essentiellement par les adjoints de direction chargés de la pédagogie, même s'il convient de tenir compte de la variation de l'intensité de l'implication des directeurs dans les observations-analyses cités ici. Les données chiffrées que nous avons collectées montrent que l'intensité d'accompagnement (assurée aussi bien par les directeurs que par les adjoints pédagogiques) baisse après quelques mois du démarrage du parcours (un formateur sur six ne bénéficierait pas de l'observation-analyse de la 2e séance, par exemple), mais gagne de nouveau en force avant le module 2 (premier module organisé directement par l'institution) où un nouveau formateur sur neuf bénéficie d'une observation-analyse de la 3e séance. Notons ici que les nouveaux formateurs doivent arriver au module 2 (selon la consigne formulée par le CCCA-BTP) avec les résultats de cette observation-analyse, ce qui exerce en toute probabilité un rôle incitatif auprès des équipes de direction pour que celle-ci soit effectuée.

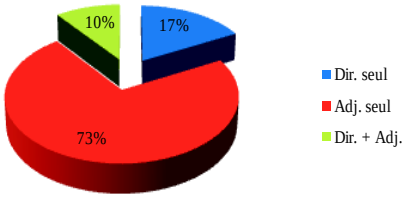
Notons également que presque 40% des entretiens de mi-parcours sont conduits par les adjoints pédagogiques seuls, tandis que 30% sont organisés avec une présence simultanée des directeurs et des adjoints pédagogiques. Relevons aussi qu'un entretien de mi-parcours sur trois est conduit par le directeur seul, la plupart du temps dans les situations où il n'y a pas

© 2014 Tous droits réservés.

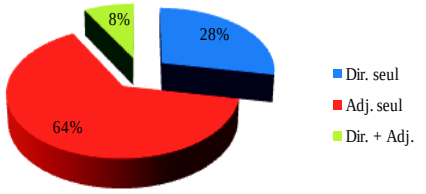
doc.univ-lille1.fr

d'adjoint pédagogique au CFA ou celui-ci est trop récent pour assumer le rôle d'accompagnateur opérationnel en toute autonomie, comme nous avons pu nous en rendre compte en analysant les réponses des directeurs à cette question lors de nos entretiens. En revanche, rares seraient les cas où le directeur conduit seul l'entretien de mi-parcours quand il y a un adjoint pédagogique expérimenté dans l'établissement.

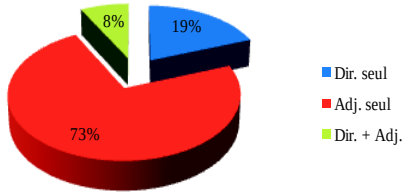
Répartition des participations aux quatre observations-entretiens sélectionnés du DAFFA



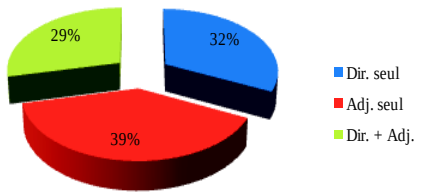
Observation et analyse de la 1e séance



Observation et analyse de la 2e séance



Observation et analyse de la 3e séance



Entretien de mi-parcours

Quant aux observations-analyses des séances, les participations conjointes se situent entre 8% et 10%, une très grande majorité d'entre elles étant effectuée par les adjoints pédagogiques seuls (entre 64% et 73%). Relevons toutefois que, d'un autre côté, 28% des observations-analyses des 2es séances (soit plus qu'une sur quatre) sont conduites par les directeurs seuls, ce qui prouve selon nous que nous ne pouvons pas parler, en globalisant les résultats de nos investigations, d'un désengagement des directeurs dans le DAFFA au profit des adjoints de direction. Il s'agit pour nous davantage d'une recherche d'équilibre permettant au directeur de garder son rôle d'organisateur de processus, en participant à des observations-analyses qu'il jugerait particulièrement importants pour le cursus d'intégration et de formation du nouveau formateur, sans pour autant vouloir mettre en cause le rôle de l'adjoint pédagogique qui assure l'accompagnement opérationnel tout au long du parcours. Ainsi, les résultats statistiques nous ont permis de confirmer, de clarifier et d'affiner l'interprétation des discours des directeurs sur leur engagement dans l'accompagnement des nouveaux formateurs, tels que nous les avons entendus et compris au cours des entretiens.

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

© 2014 Tous droits réservés.

doc.univ-lille1.fr

Résumé	**ENTRE PRESCRIPTIONS INSTITUTIONNELLES ET EXPÉRIENCES D'ACTEURS : QUELLES PRODUCTIONS-CONSTRUCTIONS PROFESSIONNALISANTES ?** ***ÉTUDE QUALITATIVE DES INTERACTIONS FORMATION-PROFESSIONNALISATION*** ***Le cas de directeurs de centres de formation d'apprentis du bâtiment et des travaux publics (CFA-BTP)***

La problématique de cette recherche est la professionnalisation, construite et vécue par les directeurs des centres de formation d'apprentis du bâtiment et des travaux publics (CFA-BTP) qui font partie d'un système paritaire national de formation professionnelle coordonné par le Comité de concertation et de coordination de l'apprentissage du BTP (CCCA-BTP). L'objectif principal est de comprendre et d'interpréter les différentes situations d'interaction et d'interdépendance qui permettent à ces sujets-acteurs de développer leurs capacités et de faire évoluer leurs postures professionnelles.

C'est une recherche qualitative, basée sur des critères de crédibilité, de transférabilité, de fiabilité et de confirmation des résultats d'analyse pour laquelle un corpus empirique composé d'entretiens avec des directeurs de CFA-BTP et de documents décrivant la prescription institutionnelle en relation avec les processus de professionnalisation a été constitué, croisé et interprété. Ce travail a permis de comprendre les intentions institutionnelles, les compréhensions et les interprétations de ces intentions par les sujets-acteurs concernés et, enfin, les réalisations et les usages qui en sont faits.

En termes de résultats, l'auteur soutient que la professionnalisation des directeurs de CFA-BTP est construite principalement sur l'imprévisibilité des situations-expériences au travail auxquelles ces sujets-acteurs sont confrontés, ce qui leur permet, simultanément, de construire de nouvelles visions de leur fonction, ainsi que d'appréhender des missions et objectifs professionnels en transformation.

Mots-clefs : construction-professionnalisation, complexité, capacité, expérience, interaction, autonomisation.

Abstract	**BETWEEN INSTITUTIONAL PRESCRIPTIONS AND EXPERIENCES OF THE PLAYERS: WHAT ARE THE PRODUCTIONS-CONSTRUCTIONS IN TERMS OF PROFESSIONALIZATION?** ***QUALITATIVE STUDY OF TRAINING-PROFESSIONALIZATION INTERACTIONS*** ***The case of directors of training centres of apprentices of building and public works (CFA-BTP)***

The problematic of this research is the professionalization, built up and experienced by directors of training centres of apprentices of building and public works (CFA-BTP), which is part of a national paritary system of vocational training coordinated by the French National Committee of Cooperation and Coordination of Apprenticeship in the Construction Sector, called CCCA-BTP. Principally, it is a matter of comprehension and interpretation of different situations of interaction and of interdependence which enable these subjects and actors to develop their capacities and to advance their professional attitudes.

This is a qualitative research, based on the criteria like credibility, transferability, liability and confirmation of results of the analysis where the empirical corpus, composed of the outcomes of interviews with the CFA-BTP directors and of the documents describing the institutional prescription related to the professionalization process were put together, criss-crossed and interpreted. This work permitted to understand institutional intentions and their interpretations by the subjects and actors concerned and, finally, the achievements and use done with them.

In terms of results, the author supports that the professionalization of the CFA-BTP directors is principally constructed on the unforeseen aspects of the situations and experiences, which these subjects and actors have to face at work. This enables them, simultaneously, to acquire new visions of their function and to achieve new missions and professional objectives, which are in a permanent transformation.

Key words: construction-professionalization, complexity, capacity, experience, interaction, autonomy.

© 2014 Tous droits réservés.