



MARS 2023

point de vue 3

Accessibilité et handicap : la pédagogie dans l'apprentissage agricole

**Quels principes, face aux difficultés
cognitives et langagières ?**



Des ressources pour agir ensemble



Directrice de publication
Géraldine Daniel

Réalisation
Pierre Lorent
avec l'appui d'Élisa Perrin

PAO
Gaël Martinez
Anna Chaldjian
Marie-Louise Mendy

Photos
© Adobe Stock

Sommaire

| | |
|---|-----------|
| Introduction | 4 |
| Chapitre 1 – Quels sont les besoins des apprentis ? | 13 |
| 1. La pédagogie de l'apprentissage satisfait majoritairement les apprentis | 13 |
| 2. Une triade de conditions à la progression des jeunes en difficultés d'apprentissage | 16 |
| Chapitre 2 – Quelles approches pédagogiques privilégier ? | 19 |
| 1. Des formateurs passés souvent par les mêmes expériences que leurs apprentis | 19 |
| 2. Sept principes généraux pour favoriser l'avancée des apprentissages | 20 |
| 3. Accessibilité des parcours : une double perspective | 23 |
| Chapitre 3 – Quelles modalités de suivi des difficultés d'apprentissage ? | 29 |
| 1. Animer un réseau de référents handicap : une démarche de sensibilisation et d'appui portée par le CFA RAP PACA | 29 |
| 2. L'action du référent handicap : limites d'intervention et points d'appui | 31 |
| Conclusion | 37 |
| Bibliographie | 38 |
| Lexique | 39 |

Introduction

« Il était une fois » l'apprentissage dans le secteur agricole... Emprunter, à titre introductif, cette formule traditionnellement réservée aux contes n'a rien de fortuit !

- Tout d'abord parce que les témoignages issus de l'enquête que nous allons vous présenter insistent fortement sur l'importance de « **réenchanter** » le **parcours des apprentis**. En effet, pour une bonne part d'entre eux, ils ont été confrontés tout au long de leur enfance à des « troubles spécifiques d'apprentissage » – plus communément nommés « dys » : dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, dysphasie, dyspraxie...
- Et, comme dans les contes, la **pédagogie dédiée aux métiers de l'agriculture est « sensorielle »**, insistant sur l'importance des apprentissages de terrain, option qui semble favoriser l'intérêt de jeunes en difficulté et les réconcilier avec la scolarité...
- Enfin, cette enquête s'appuie sur une belle **aventure humaine**, conduite en partenariat avec un réseau d'établissements de formation experts de plusieurs filières agricoles. Plusieurs unités de formation par apprentissage (UFA) ont bien voulu ouvrir leur porte à la Mission observation Handicap du Carif-Oref, avec l'appui du CFA Régional Agricole Public – CFA RAP PACA – (cf. encadré en page 3).



Regard inclusif

Les TSLA ou troubles « dys » : des difficultés spécifiques d'apprentissage

La Fédération française des dys insiste sur la spécificité de chaque « trouble spécifique du langage et de l'apprentissage » (TSLA), tant en termes de problématiques (une ou plusieurs fonctions cognitives affectées, et avec plus ou moins de sévérité) que de conséquences et de modalités de prise en charge.

Cependant, on peut considérer 4 catégories générales de troubles :

- **les troubles développementaux de la parole et du langage** renvoient notamment au terme de **dysphasie**. Il s'agit de difficultés de communication ou de compréhension qui peuvent être liés aux sons, au vocabulaire, à la grammaire... Ces difficultés peuvent empêcher l'expression des besoins, attentes ou pensées ou compliquer l'accès aux connaissances scolaires et générales.
- **les troubles développementaux de la coordination** (TDC) sont plus communément associés au terme de dyspraxie. Ils renvoient à des difficultés gestuelles. Ces difficultés peuvent se manifester par de la lenteur ou un souci de précision. Elles peuvent aussi correspondre à des soucis d'écriture (graphisme) et être associées à des déficiences de perception visuelle ou spatiale.
- **les troubles du déficit d'attention** sont fréquemment désignés par l'acronyme « **TD AH** » (troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité). Ils peuvent notamment entraîner des soucis de mémoire, de concentration, de flexibilité, de planification.
- **les troubles développementaux des apprentissages** peuvent concerner soit la lecture – **dyslexie** – (difficultés dans la précision ou la rapidité de lecture et de compréhension de la lecture) ; soit l'écriture – **dysorthographe** – (difficultés d'usage de l'orthographe, de la grammaire, de la ponctuation ou de l'organisation des idées à l'écrit) ; ou encore les mathématiques – **dyscalculie** – (difficultés à représenter des nombres, à effectuer du calcul mental, à utiliser le raisonnement mathématique).

<https://www.ffdys.com/troubles-dys>

La **Mission observation Handicap du Carif-Oref**, créée en 2000 et soutenue par l'État, la région Provence – Alpes – Côte d'Azur et la délégation régionale de l'Agefiph, avait déjà eu l'occasion à plusieurs reprises de conduire des travaux sur les parcours des apprentis en situation de handicap (cf. bibliographie en page 27 ; travaux portant notamment sur les conditions d'intégration dans le collectif de pairs, au CFA et en entreprise ; ainsi que sur les besoins des employeurs engagés dans une expérience croisant Contrat d'Apprentissage et Handicap.

Pour cette nouvelle étude sur la formation par apprentissage il s'agit, **double objectif**, d'identifier dans quelle mesure l'**introduction d'outils multimédias**, numériques ou digitaux (cf. encadré en page 4 :

- favorise ou non les parcours de formation inclusifs (suivant les outils utilisés, les difficultés d'apprentissage...);
- correspond aux pratiques des établissements (réflexion stratégique intégrant le multimédia, les types d'outils mis en place, les actions de sensibilisation ou professionnalisation développées...).

La présente enquête s'inscrit dans le cadre méthodologique d'une « **monographie sectorielle** » : des établissements publics agricoles se sont portés volontaires pour répondre à une enquête qualitative, étant *a priori* favorables au développement du multimédia dans leurs dispositifs de formation professionnelle et d'apprentissage.



Souffle vert

Le CFA RAP PACA, acteur pivot du développement de l'apprentissage agricole public et pièce intégrante du système éducatif agricole.

Créé en 2013, le Centre de formation d'apprentis régional agricole public (CFA RAP PACA) a pour vocation d'accompagner les unités de formation par apprentissage – ou UFA – établis sur la région Provence-Alpes-Côte d'Azur dans leur stratégie de développement, la mutualisation de leurs expertises ainsi que des démarches de veille/prospective et la représentation de ce réseau de « partenaires pédagogiques ».

Au niveau territorial, ce réseau des partenaires pédagogiques est constitué de 9 campus publics et d'1 site privé déployés sur 14 sites : Digne, Forcalquier (Alpes-de-Haute-Provence) ; Gap (Hautes-Alpes) ; Antibes

(Alpes-Maritimes) ; Aix-Valabre, Auriol, Marseille et Saint-Rémy-de-Provence (Bouches-du-Rhône) ; Hyères et Les-Arcs-sur-Argens (Var) ; Avignon, Carpentras, L'Isle-sur-la-Sorgue et Orange (Vaucluse).

Les filières de formation sont variées, particulièrement déployées dans le secteur de la viticulture (notamment dans la vallée du Rhône), de l'élevage (zones de moyen et haut pays alpins) ou de l'aménagement paysager (par exemple dans l'arc méditerranéen).

Au sein du « système éducatif agricole », les UFA sont partie intégrante d'établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricole (Eplefpa) – statuts définis dans le livre 8 du code rural – au même titre qu'un ou plusieurs :

- lycée(s) d'enseignement agricole – pour la formation initiale par voie scolaire – ;
- centre(s) de formation professionnelle et de promotion agricoles (CFPPA) – pour la formation professionnelle continue – ;
- exploitation(s) agricole(s) à vocation pédagogique ou atelier(s) technologique(s).

Les Eplefpa disposent d'une autonomie sur 4 registres essentiels de leur activité, à la fois administratif, financier, éducatif et pédagogique.

<https://cfarappaca.fr/>

<https://chlorofil.fr/systeme-educatif-agricole/structuration/etabs-secondaire/etabs-publics-locaux-ens-formation-prof-agricoles>

Au second semestre 2022, des entretiens individuels « semi-directifs » ont été conduits, mobilisant un échantillon de 20 personnes :

1. **des professionnels** du CFA Régional agricole public et de 4 unités de formation par apprentissage d'Antibes, de Carpentras, d'Orange et de Saint-Rémy-de-Provence : directeurs d'établissements, conseillers principaux d'éducation (CPE), responsables de formation, formateurs, référents Handicap ;
2. **des apprentis** aux profils variés, en termes de niveaux de formation – certificat d'aptitudes professionnelles agricoles (CAPA), bac pro, brevet de technicien supérieur agricole (BTSA) –, de filières professionnelles – aménagements paysagers, activités équestres, productions végétales, viticulture et œnologie – et d'âges (de 17 à 21 ans).

Cet échantillon d'apprentis possède par ailleurs plusieurs caractéristiques représentatives des publics accueillis dans les 4 établissements mobilisés : *primo*, en termes de répartition sexuée, les apprentis sollicités lors de l'enquête sont quasi exclusivement des garçons ; *secundo*, en termes de difficultés rencontrées par ces apprentis, quasi tous sont concernés par des « troubles spécifiques du langage et de l'apprentissage » – TSLA – (cf. encadré en page 2), l'échantillon intégrant aussi un jeune confronté à une déficience visuelle ; *tertio*, une minorité d'entre eux disposent d'une reconnaissance de qualité de travailleur handicapé (RQTH), les autres bénéficiant en général d'« aménagements d'épreuves » et de diverses aides humaines ou techniques.

Afin de garantir l'anonymat, les prénoms qui apparaissent en exergue des exemples et citations mentionnés dans ce document ont bien sûr été modifiés (et à cet effet les niveaux et filières de formations ne sont pas indiqués).



Horizons numériques

Formation multimédia : un champ lexical foisonnant

Digital learning, e-learning, FOAD, MOOC, SPOC, LMS ou classes virtuelles, comment se repérer alors qu'abondent les termes associés à l'usage du numérique et du digital en formation ? Plusieurs termes renvoient au ciblage des actions pédagogiques(1), d'autres aux outils mobilisés(2), alors que certaines appellations sont rattachées au principe plus global d'un système de formation mobilisant du numérique et du digital(3)..

1. Dans la formation en ligne, deux acronymes suggèrent une participation plus ou moins ouverte à des webinaires : ces séminaires en ligne (le néologisme webinaire étant issu de la contraction des termes web et séminaire) peuvent ainsi être soit des « MOOC » – massive online open courses –, accessibles librement au plus grand nombre, soit des « SPOC » – small private online courses – qui s'adressent à un public plus ciblé. Du fait de cet accès plus sélectif, on a coutume de dire que le contenu des SPOC est plus exigeant que celui des MOOC, avec une approche de sensibilisation plutôt dirigée vers le grand public, les deux notions ayant pour point commun le principe du développement potentiel de « communautés pédagogiques ».

2. **Le développement des nouvelles technologies en pédagogie a été progressif** : l'Union européenne a d'abord officialisé le terme d'« **e-learning** » associé à « l'utilisation des nouvelles technologies de l'Internet ». De plus en plus, on parle désormais aussi de « **digital learning** » pour évoquer un changement de paradigme : en effet, il s'agit de passer de l'usage de l'ordinateur en formation à celui d'autres supports comme les téléphones mobiles ou les tablettes manipulés du bout des doigts (digital), le terme de digital learning ayant aussi tendance à renvoyer à un outillage plus large – multisupport – que l'e-learning.
3. **Au-delà des outils mobilisés, certains termes suggèrent que l'usage du multimédia correspond à des modalités et fonctionnalités variées** : depuis plusieurs décennies, l'acronyme qui a prévalu pour suggérer un dispositif de formation offrant de nombreuses options technologiques est celui de « **FOAD** » (Formation ouverte et à distance), avec la définition cadre érigée par le ministère du Travail d'un « dispositif souple de formation organisé en fonction de besoins individuels ou collectifs », ce dispositif étant susceptible de proposer de l'autoapprentissage, mais aussi des ressources en ligne disponibles en accès libre ou réduit, et la mobilisation à distance de professionnels dispensant soit des enseignements magistraux, soit un accompagnement pédagogique. De plus en plus, le terme de « **classe virtuelle** » est également employé, plus accessible et grand public que l'abréviation FOAD : il peut s'agir d'un espace en ligne dédié par exemple à des cours, des échanges de pratiques, à la diffusion de vidéos pédagogiques, ou à la passation de questionnaires (quiz) pour vérifier et mutualiser les connaissances ou bien les représentations des apprenants sur le contenu de formation dispensé. Les gestionnaires d'organismes de formation et les équipes pédagogiques emploient aussi parfois l'expression de « **plateformes LMS** » (pour *learning management system*) renvoyant à des « portails interactifs » accessibles à différents publics spécifiques selon les espaces et onglets – moyennant un système d'accès réservé, avec identifiant et mot de passe. Ces plateformes LMS sont susceptibles d'offrir une grande variété de prestations et de possibilités de communication, qu'il s'agisse d'interagir avec les apprenants, voire leurs parents, les formateurs ou d'autres interlocuteurs, et de consulter des données de parcours, des informations administratives, des supports pédagogiques, ou bien sûr de communiquer en distanciel sur un serveur intranet et de réaliser des partages d'écran, etc.

En complément de cette enquête de terrain, ont été réalisés des **entretiens auprès d'experts** de la digitalisation des formations et de l'accessibilité numérique (5 rendez-vous auprès de représentants de l'Agefiph Siège, 5 auprès de représentants de cabinets de formation-conseil, 4 auprès de chargés de mission du Réseau Carif-Oref) ; ainsi qu'une « **revue de littérature** » sur ces champs (travaux de recherche, projets inclusifs visant le développement de compétences digitales et numériques).

Issus de cette revue de littérature, des **encadrés** jalonnent le présent document, destinés à apporter des clés de lecture à un large public d'acteurs de l'emploi et de la formation en région, non spécialistes des thématiques qui vont être explorées, qu'il s'agisse des nouvelles technologies, des enjeux d'accessibilité pédagogique ou du secteur agricole. Ces 3 thématiques font donc l'objet d'encadrés :

- les encadrés  **Horizon numérique** abordent les dynamiques de développement des technologies du multimédia ;
- les encadrés  **Regard inclusif** s'intéressent à l'égalité des chances ainsi qu'à la prise en compte de la diversité des besoins dans les politiques publiques et en pédagogie ;
- et enfin, les encadrés  **Souffle vert** évoquent des bonnes pratiques liées à la formation professionnelle et à l'alternance dans le secteur agricole.

Sont également insérés des **Témoignages** d'apprentis et de professionnels d'unités de formation par apprentissage.

Enfin quelques points de mise en garde, questions ou pistes d'action jalonnent ce document : ils sont introduits par le pictogramme suivant .

Tous nos remerciements vont aux représentants du CFA RAP PACA, Directeur et Chargé de mission Qualité-Certifications, qui ont permis la réalisation de cette enquête, ainsi qu'à l'ensemble des apprentis et professionnels des établissements d'Antibes, de Carpentras, d'Orange et de Saint-Rémy-de-Provence qui y ont participé ! Un grand merci également aux représentants nationaux de l'Agefiph qui ont été audités au début de l'étude (notamment la chargée de mission intervenant sur la Ressource Handicap Formation), ainsi qu'à tous les experts mobilisés durant l'enquête.

7 étapes d'analyse

L'étude est divisée en deux tomes :

- le **tome 1** s'intéresse aux principes généraux qui, selon les apprentis et les professionnels qui les accompagnent, favorisent l'accessibilité de la formation par apprentissage ainsi que l'épanouissement et la progression des apprentis les plus en difficulté (cf. chapitres **1 2 3**);
- le **tome 2**, partant d'éléments théoriques sur la notion d'accessibilité multi-média (cf. chapitre **4**), met ensuite en évidence les pratiques ainsi que les attentes des apprentis et professionnels d'UFA en matière d'outils digitaux ou numériques (cf. chapitres **5 6 7**).



L'essentiel

- Les politiques d'accompagnement des publics à besoins particuliers ont mis en place des outils de suivi personnalisés (PPS, PAP...) qui permettent d'alerter les équipes sur des enjeux spécifiques d'adaptation de parcours.
- Développer l'accessibilité en formation repose sur deux dynamiques complémentaires : la compensation des situations individuelles de handicap, mais aussi une approche inclusive plus large, intitulée souvent « Conception universelle de l'apprentissage » (CUA).
- L'enquête de terrain auprès des formateurs et des apprentis fait ressortir 7 aspects à privilégier pour favoriser épanouissement et progression des publics les plus en difficulté : expression, engagement et valorisation des formés ; instauration de confiance et coopération entre formateur et apprenant ; priorité à des contenus très narratifs et itératifs.
- Plus globalement, 3 principes pédagogiques favorisent la satisfaction des publics confrontés à des difficultés d'apprentissage : simplicité de la relation pédagogique ; variété de l'outillage ; et priorité à l'observation sur le terrain.
- Pour guider l'ingénierie pédagogique, il s'agit aussi d'être vigilant à éviter les « double tâches » des personnes confrontées à des troubles d'apprentissage : par exemple, lire et prendre des notes durant un cours n'est pas aisé pour certains apprentis.
- Enfin, le suivi des difficultés d'apprentissage gagne à s'appuyer sur la pluriprofessionnalité des équipes, et notamment sur une triade vertueuse composée du coordinateur pédagogique (nommé aussi formateur référent), du CPE et du Référent handicap.



Chapitre 1

Quels sont les besoins des apprentis ?

Ce chapitre s'intéresse au parcours des apprentis, qu'il s'agisse de leur parcours antérieur (comment s'est passée leur scolarité, à quelles difficultés ont-ils été confrontés) ou de la perception qu'ils ont de leur expérience d'apprentissage. À partir de ces éléments, il s'agissait en enquête de les interroger sur leurs besoins pédagogiques, relationnels ou logistiques. Les besoins identifiés dans ce chapitre constituent le « socle » de points prioritaires en matière d'accueil et d'accompagnement des apprentis, préalables à la question de la mobilisation des outils multimédias dans leur contrat d'apprentissage.

1. La pédagogie de l'apprentissage satisfait majoritairement les apprentis

Démarrons par quelques points de préambule avant de faire l'inventaire des attentes des apprentis.

Il s'agit d'abord d'indiquer que les jeunes étaient très volontaires pour répondre à l'enquête. Tous soulignent que leur entrée en contrat d'apprentissage a été une aubaine.

D'abord parce que, qu'ils soient grands adolescents ou jeunes adultes, les apprentis en situation de handicap ou en difficultés scolaires constatent une **réduction progressive de problématiques vécues** depuis leur plus jeune âge : en effet pour la plupart, ils sont confrontés de longue date à leur situation de déficience / trouble d'apprentissage, ayant en conséquence « appris à vivre avec » ; et surtout à repérer les solutions qui leur conviennent. Ils ont aussi

appris, avec le temps, à trouver les mots justes pour faire comprendre leurs difficultés, et au besoin, à défendre leurs intérêts... Les témoignages ci-dessous illustrent ce gain en expérience, acquis souvent au prix de difficultés répétées, d'incompréhensions de l'entourage scolaire, voire de moqueries et brimades des autres élèves. Ces éléments ont d'ailleurs été soulignés au cours de précédentes études de la Mission observation Handicap – cf. bibliographie en page 27 –, notamment sur les conditions d'intégration des apprentis en situation de handicap (2010) ou sur le vécu de discriminations liées au handicap).

Témoignages

« *C'est un handicap que j'ai depuis toujours... J'ai 10 sur 10 en vision, c'est plus un problème de champ, il faut bien que je me place devant, et plutôt à droite du tableau : je maîtrise tout ça et comme les formateurs sont au courant (déjà, j'ai rien à cacher, et en plus c'est un handicap qui se voit !) donc c'est pas un souci... ça m'empêche même pas de conduire et de faire de la moto. »*

« *On apprend à se débrouiller... Ma demande d'ordi adapté ayant été refusée 2 fois par les commissions qui devaient statuer sur ma situation durant ma scolarité, mes parents ont engagé une procédure et ont gagné ! Eh ben, ça forge le caractère. »*

« *J'ai toute une quantité de dys, dyslexie, dyscalculie, dysorthographe, dyspraxie ! Au début, c'était le choc pour les parents, et j'ai galéré à l'école et au collège, mais depuis, j'ai eu le temps de m'habituer : je sais ce qui me convient pour progresser ! »*

Ensuite parce que les apprentis expriment une forte **satisfaction au sujet de la pédagogie de l'apprentissage** qui leur est dispensée au CFA : les besoins qui sont mentionnés ci-dessous sont donc plutôt satisfaits, pour l'essentiel d'entre eux.

Enfin, parce que ces apprentis « à besoins particuliers » (situations de handicap ou troubles d'apprentissage) ont de plus en plus à leur disposition **des outils permettant de mobiliser l'attention des équipes pédagogiques** sur leurs troubles ou déficiences. Il s'agit de « plans personnalisés » qui ont été développés progressivement par les politiques publiques éducatives : plusieurs jeunes soulignent que ces supports – à renseigner lors de leur entrée en établissement – favorisent un suivi adapté.

Regard inclusif

PPS, PAP, PAI, PPRE – Des plans venant en appui aux élèves et apprentis à « besoins éducatifs particuliers »

Les dispositifs ne manquent pas pour accompagner le ciblage et la mise en œuvre d'aides à destination des élèves ou apprentis dont la situation de santé et/ou de scolarité peut nécessiter un appui spécifique : suivant les cas, il peut s'agir de compenser un handicap ayant fait l'objet d'une reconnaissance, ou d'apporter des aides pour remédier à des troubles d'apprentissage... La mise en place d'un PPS, PAP, PAI ou PPRE se matérialise par un document cadre qui va définir les objectifs et les moyens à mettre en œuvre, et permettre de suivre l'évolution des besoins.

Le **plan personnalisé de scolarisation (PPS)**, impulsé par la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, accompagne les élèves confrontés à une déficience, un **handicap** et nécessite une reconnaissance par la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH). Le PPS est élaboré par une équipe pluridisciplinaire d'évaluation (EPE) : le plan définit les mesures de compensation du handicap, aménagements pédagogiques et modalités de scolarisation (éventuelles aides humaines ou matérielles).

Le **plan d'accompagnement personnalisé (PAP)** a été instauré par la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. Le PAP a pour objectif de trouver des solutions aux **difficultés scolaires** de l'enfant et passe par des adaptations particulières dans les domaines où il a le plus de difficultés, et où l'accompagnement est indispensable. À la différence du PPS, il ne nécessite pas de reconnaissance de handicap ni de l'intervention de la MDPH. À l'initiative du professeur, de l'équipe pédagogique ou des parents (qui doivent l'approuver), il se base sur une évaluation qui va permettre d'élaborer un plan adapté pour sa scolarisation (support de cours, adaptation des évaluations, utilisation de supports numériques...). La mobilisation d'un médecin peut indiquer si les difficultés sont dues à un trouble de l'apprentissage (troubles dys – dyslexie, dyspraxie, dysphasie, etc. –, syndrome d'Asperger...).

D'autres dispositifs peuvent être mentionnés : le **projet d'accueil individualisé (PAI)** est destiné à aménager la situation scolaire en cas de **trouble**

de santé invalidant (pathologie chronique, allergie, intolérance alimentaire). Le **programme personnalisé de réussite éducative (PPRE)**, visant à éviter le décrochage, repère les **lacunes en termes de connaissances et compétences** afin de construire des axes de progression adaptés.

École et handicap – PPS, PAI, PAP, PPRE | Mon Parcours Handicap
AEFE | Aménagements pédagogiques (PAI, PPRE, PAP, PPS)

Témoignages

« *Au début, à l'école, c'était difficile : du fait de ma dysgraphie, j'avais droit à écrire sur clavier... Mais les profs passaient derrière moi pour voir si je ne faisais pas autre chose et l'un s'était plaint au Directeur... Mais maintenant, avec le PAP, ça aide bien à formaliser et à officialiser mes besoins.* »

2. Une triade de conditions à la progression des jeunes en difficultés d'apprentissage

Trois recommandations sont formulées par les apprentis pour adapter au mieux la pédagogie à leur trouble d'apprentissage.

Privilégier la simplicité pédagogique... Les apprentis qui ont apporté leur témoignage au cours de l'enquête souhaitent une pédagogie fondée sur le contact direct avec le formateur (attente d'une approche axée en majorité sur la transmission orale et l'échange avec les apprentis), d'une part ; et sur l'apprentissage de « terrain », privilégiant concret et les situations réelles de travail, d'autre part. Cette priorité à la simplicité et au contact direct (formateur, terrain) s'inscrit, a contrario, dans le contexte de leur scolarité difficile et hachée, associée fréquemment à une batterie surabondante de tests et rendez-vous paramédicaux.

Témoignages

« *Le parcours scolaire, c'était très compliqué, non seulement mes difficultés scolaires, mais aussi tous les accompagnements mis en place par mes parents et la MDPH, que ce soit la psychomot', l'orthophoniste, le matériel adapté – j'avais un stylo ergonomique, une loupe pour l'écran... Bon, c'est sûr, heureusement que j'ai bénéficié de tout ça... Mais maintenant pour moi, l'apprentissage, c'est l'apprentissage de la vie simple, aller vers un métier, et apprendre beaucoup sur le tas.* »

Ce besoin de simplicité pédagogique est d'autant plus important pour des jeunes aux prises avec des déficiences ou des troubles d'apprentissage que ces publics sont confrontés à une difficulté bien connue des experts des situations de handicap, dite **problématique de « double tâche »**. Pour expliquer cette problématique, prenons l'exemple d'un jeune dysgraphique : ce jeune va devoir engager un surcroît d'efforts, d'une part pour tracer ses lettres avec son stylo (1^{re} tâche), d'autre part pour écouter le cours (2^e tâche)... Les professionnels du secteur paramédical parlent d'« allers-retours cognitifs » nécessaires pour à la fois surmonter la difficulté d'apprentissage et pour s'approprier le cours.



Les problématiques de « double tâche » ne sont pas à prendre à la légère, car elles sont chronophages et peuvent engendrer un surcroît de fatigue (avec le risque d'une perte d'attention)... Dans ce contexte, les apprentis « à besoins particuliers » soulignent donc l'importance d'une pédagogie simple, passant par la transmission orale et l'observation sur le terrain.

Témoignages

« Du fait de mon champ de vision limité, je passe plus de temps à écrire et je fatigue mon œil quand il faut que je suive un powerpoint, et qu'ensuite je prenne des notes... La solution que j'ai trouvée, c'est tout simplement d'écouter, et de rédiger une petite synthèse à la sortie du cours... Ou c'est encore mieux quand le prof présente son cours juste par oral, et qu'il remet ensuite un polycop', j'ai moins de soucis... Je relis le document à tête reposée ! »

Favoriser la mobilité... les jeunes interrogés soulignent que pour atténuer leurs difficultés de concentration, ils ont besoin à la fois de changement, de déplacements, et d'être au grand air.

Plusieurs des témoignages d'apprentis confrontés à des dys ou à un trouble de l'attention évoquent explicitement le fait d'avoir du mal à tenir en place. Ce n'est pas par hasard qu'ils ont choisi une formation par apprentissage (alternant moments au CFA et dans l'entreprise), et dans le secteur agricole. Travailler « entre quatre murs » est une difficile gageure pour eux : de la scolarité traditionnelle qu'ils ont eu souvent à supporter — consistant à rester assis toute la journée dans une salle de classe — au travail de bureau, « il n'y a qu'un pas » qu'ils n'ont vraiment pas envie de franchir, ayant fait un choix radicalement opposé, exercer une activité professionnelle en plein air.

Témoignages

« Pour moi, c'était une évidence, avoir un métier en plein air ! Il me faut du mouvement, et aussi la possibilité de changer : ça me convient par exemple de démarrer une tâche, et de la reprendre après... Et, dans l'aménagement paysager, ça arrive souvent de travailler comme ça. Avec mon trouble de l'attention, j'ai besoin de revenir progressivement à mon activité, sans trop me prendre la tête ! »

Valoriser la variété des approches pédagogiques... Les jeunes en difficultés d'apprentissage témoignent du besoin de changement, évoqué précédemment. Ils apprécient donc de passer de l'oral à l'écrit, du cours théorique à une mise en situation, d'une transmission sans support à l'usage des nouvelles technologies, etc.

Utiliser des approches pédagogiques variées est d'autant plus opportun et apprécié que, pour rappel, chaque trouble du langage et de l'apprentissage est spécifique, et que la proportion d'apprentis étant confrontés à un « TSLA » semble non négligeable (au sein des établissements où a eu lieu l'enquête, ils représenteraient selon les cas 20 à 35 % des effectifs). En conséquence, il semble difficile de contenter toute une promotion en adoptant une seule et unique approche.



Chapitre 2

Quelles approches pédagogiques privilégier ?

Ce chapitre s'intéresse aux approches que les professionnels d'UFA – notamment les formateurs – jugent importantes de privilégier au regard des difficultés qu'ils constatent parmi leurs apprentis. Lors de l'enquête, ces professionnels ont été interrogés sur les « fondamentaux » de leur pratique professionnelle (principes d'intervention, outils pédagogiques, difficultés à résoudre...) et sur des exemples illustratifs.

1. Des formateurs passés souvent par les mêmes expériences que leurs apprentis

Les formateurs intervenant dans la voie de l'apprentissage ont souvent connu **des parcours similaires à ceux de leurs apprentis** : plusieurs de ces formateurs ont ainsi vécu des difficultés scolaires, ont fréquenté la voie de l'apprentissage, et sont entrés par vocation dans le secteur agricole...

Passés donc par des expériences voisines de celles vécues par « leurs » jeunes, ils ont davantage la capacité de :

- comprendre les problématiques des apprentis qu'ils accompagnent ;
- jouer un rôle de référent avec un dosage d'empathie et de vigilance ;
- soutenir les jeunes, en veillant à développer un environnement de formation quasi « familial ».

Cette proximité avec les apprentis amène plus facilement les formateurs des UFA agricoles publics à envisager les outils pédagogiques qui sont adaptés à ces publics.

Témoignages

« Je pense que j'ai vraiment la vocation, car je suis passé en quelque sorte par le même chemin qu'eux : Les dys, j'ai connu aussi, et pas qu'un peu ! Et je conserve une gratitude énorme à mon passage par l'apprentissage, avec des formateurs qui m'ont soutenu, encouragé, fait découvrir le métier, et fait sortir des galères de mon adolescence au collègue ! »

2. Sept principes généraux pour favoriser l'avancée des apprentissages

Lors de l'enquête, plusieurs formateurs ont insisté sur une certaine obsolescence des formes traditionnelles d'enseignement/formation qui avaient cours exclusivement autrefois, centrées majoritairement sur une transmission de savoirs, très descendante, voire condescendante.

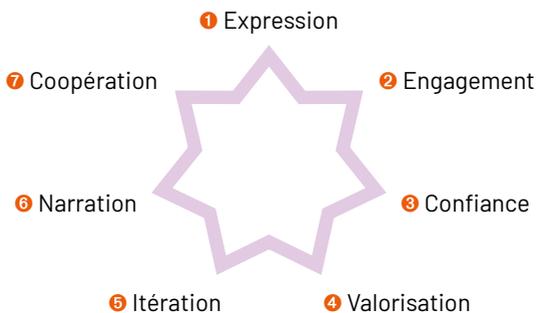
À l'inverse, ils promeuvent une approche « centrée sur l'apprenant », approche fondée sur 7 principes simples ; mais qui demandent selon eux une vigilance de tous les instants (même si, passionnés et expérimentés, les formateurs interrogés semblent avoir ces principes « chevillés au corps ») :

1. Privilégier le **soutien à l'épanouissement** du jeune : ce principe général se traduit par le fait de favoriser son expression, qu'il s'agisse de ses intérêts, de ses motivations ou de ses aspirations ; d'être attentif à sa dynamique professionnelle (mobiliser les retours d'expérience provenant des semaines en entreprise) ; de veiller à sa responsabilisation et à son autonomie ; d'encourager sa curiosité et son ouverture au monde extérieur.
2. Favoriser l'**engagement de l'apprenant**, vecteur du développement de ses connaissances (notamment en partant de ses représentations et de ses acquis). Concrètement, en termes d'approches pédagogiques, ce principe se traduit par le fait de privilégier par exemple : des démarches actives ; le système de « classe inversée » (où c'est l'apprenant qui expose ce qu'il a compris et non pas exclusivement le formateur qui intervient pour transmettre son savoir) ; une approche de type « coaching » (consistant à suivre l'avancée des apprentissages que le jeune réalise essentiellement par lui-même).

3. Rétablir la **confiance** : en effet, une bonne partie des jeunes expriment le sentiment d'avoir fréquemment été meurtris par leur parcours scolaire, dans le contexte de troubles d'apprentissage (et face parfois au jugement des professeurs et aux brimades des autres élèves). Il s'agit en conséquence de conférer à l'apprentissage une dimension « réparatoire », qui peut par exemple passer par des principes aussi divers que le fait de faire des points réguliers avec l'apprenti, de ménager des moments de convivialité, etc.
4. Veiller à la **valorisation** des apprentis : cette dimension consiste notamment à mettre en avant les progrès du jeune ; ou à lui donner la parole régulièrement pour qu'il puisse partager son expérience (par exemple en évoquant ses interventions au cours des périodes en entreprise).
5. Savoir prendre un peu de **libertés par rapport à la linéarité du programme** (sortir de l'approche de « suivi stricto sensu du programme de cours ») : ce principe invite le formateur à prendre parfois des chemins de traverse en privilégiant les approches itératives (faire des allers-retours entre théorie et pratique) ; et en dispensant les apports théoriques à dose homéopathique.
6. Susciter l'attention en valorisant le **mode narratif** (raconter des histoires) : il peut s'agir par exemple d'anecdotes, du recours à des situations concrètes de travail éclairantes, ou de l'évocation de l'expérience personnelle du formateur...
7. Comme dans le sport (culture à laquelle les jeunes en apprentissage sont souvent sensibles), véhiculer des valeurs de **coopération** : insistance sur la solidarité, le « donnant donnant », le respect de « règles du jeu » ; encouragement de la coopération entre formateur, apprenti et groupe de pairs (la « promotion ») ; attention à la dynamique collective en formation et à l'importance du travail d'équipe en entreprise.

SCHÉMA A

Étoile des principes pédagogiques : 7 mots clés



Source : Carif-Oref Paca (conception et mise en forme)

Témoignages

« Pour vous donner un exemple un peu symbolique de tous les aspects qui me paraissent importants, j'ai amené la promo à un salon professionnel à Lyon : d'une part, bien sûr, ça les familiarise avec le secteur agricole, ses tendances... aussi, ça ne leur fait pas de mal de prendre un peu l'air, de partager des moments collectifs... mais pour moi, un petit voyage comme ça, c'est aussi l'occasion de développer leur ouverture sur le monde, de ne pas se centrer exclusivement sur les compétences professionnelles... Par exemple, j'en ai profité pour leur montrer Lyon, on a parlé d'histoire, d'architecture, de gastronomie, ça leur a bien plu, les questions fusaient... Voilà, un contrat d'apprentissage, c'est aussi un peu tout ça ! »



Pour faire le lien avec l'usage du multimédia qui sera évoqué dans la deuxième partie de l'étude, les professionnels d'unités de formations par apprentissage (UFA) insistent sur le fait de mettre au premier plan les principes pédagogiques, avant les outils numériques ou digitaux... L'outillage technologique est ainsi appelé à « servir les principes pédagogiques et non l'inverse ». Pour reformuler cette assertion, les principes pédagogiques qui viennent d'être formulés constituent la base vertueuse qui favorise les progrès des apprentis ; la digitalisation / numérisation des formations constituant seulement « un levier parmi d'autres » pour mobiliser les jeunes, susciter leur intérêt, les rendre actifs, communiquer parfois plus facilement avec eux...

3. Accessibilité des parcours : une double perspective

Le discours des professionnels interrogés en enquête, comme la littérature consultée durant l'étude, mettent en évidence deux enjeux complémentaires, qui ne doivent donc pas être considérés de façon antagoniste :

- d'un côté, veiller à faire des choix pédagogiques convenant au plus grand nombre d'apprenants (« *j'essaie de viser le 'plus grand dénominateur commun' comme on dit en mathématiques* ») ; il s'agit de développer une approche inclusive large, partant du principe de faire des choix pédagogiques convenant à un maximum d'apprentis...
- d'un autre côté, faire en sorte d'« *adapter les parcours* » en fonction de la spécificité des difficultés d'apprentissage ; il s'agit donc de veiller à compléter l'approche inclusive large par d'éventuels outils individualisés.

SCHÉMA B

Deux enjeux d'accessibilité complémentaires

Ouverture
au plus grand
nombre



Adaptation
à chaque
individu

Source : Carif-Oref Paca (conception et mise en forme)

Il s'agit donc, pour résumer, de **veiller à une large inclusion tout en répondant aux besoins de chaque individu**. Cette double préoccupation doit présider à la promotion de l'« accessibilité » en pédagogie, qu'il s'agit de penser à la fois comme servant le bien commun et veillant à maintenir chaque apprenant dans la dynamique d'apprentissage, en tenant compte de ses éventuelles difficultés.

Si cette notion d'accessibilité correspond à plusieurs critères et modalités qui ont fait l'objet d'un cadrage officiel, notamment dans le contexte des politiques du handicap (cf. encadré ci-dessous), l'enquête met aussi en évidence plusieurs recommandations des professionnels de terrain. Chacune des **3 recommandations** qui suit concerne un pan spécifique de la mise en œuvre de dispositifs,

de l'analyse des besoins à l'ingénierie pédagogique, en passant par l'ingénierie de formation. Réfléchies en synergie, ces recommandations peuvent alimenter une « ingénierie globale de l'accessibilité » :



Regard inclusif

L'accessibilité des formations, une variété de critères, de contributions et de principes pédagogiques

L'accessibilité est historiquement un enjeu central des politiques du handicap depuis plusieurs décennies - Il est important de rappeler le cadre général du Code de l'action sociale et des familles (art. L.114) dans lequel s'inscrit l'action publique en matière d'accessibilité : « Constitue un handicap toute *limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement* par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de la santé invalidant. » L'absence d'accessibilité renvoie donc à des situations environnementales non adaptées, comme l'indiquait la loi du 11 février 2005 qui présentait déjà les conditions de l'accessibilité (article 47). Mais c'est un décret complémentaire de 2009 qui a donné naissance au référentiel général pour l'amélioration de l'accessibilité (RGAA).

Le portail de l'Agefiph dédié à la « Ressource Handicap Formation » définit 4 grands axes présidant à une politique d'accessibilité : dans une fiche technique dédiée*, fiche qui situe le cadre légal et apporte des conseils pratiques, est ainsi évoquée la nécessité de veiller à l'accès :

- *physique* (exemple : configuration des locaux et ergonomie des matériels de l'établissement de formation) ;
- *informationnel* (exemple : éléments descriptifs sur la politique d'accessibilité mise en avant sur le site de l'organisme) ;
- *communicationnel* (exemple : adaptation du discours du formateur et des canaux/supports pédagogiques utilisés) ;
- au *contenu des prestations* (exemple : adéquation des modalités d'examen).

S'agissant de nouvelles technologies, l'accessibilité numérique est affaire de responsabilités partagées : au sein d'un OF ou CFA, l'accès numérique dépend bien sûr de la politique impulsée par la Direction mais aussi de la mobilisation de compétences techniques (informaticien, webdesigner, etc.) et pédagogiques. Plus largement, pour mettre en place un système intégré tel qu'une plate-forme LMS (voir encadré « Formation multimédia : un champ lexical foisonnant », page 4) il s'agit de développer des coopérations externes, notamment avec l'« éditeur de plate-forme » (qui conçoit l'outil pour qu'il soit accessible) et d'autres contributeurs plus spécifiques qui vont réaliser des supports en veillant à leur accessibilité (exemple : vidéo sous-titrée).

Dans la relation d'apprentissage, des principes issus de la neuro-pédagogie sont bienvenus pour guider la transmission d'informations** : il est habituellement évoqué des seuils limites de capacité de concentration (10 à 15 minutes en continu) et de mémorisation ; d'où l'importance de faire passer un message dynamique (concentration) et clair (mémorisation). Ce principe est particulièrement opportun en formation distancielle et d'autant plus en autoformation, situations pour lesquelles le recours aux capacités discursives du formateur est par essence plus limité. Afin de soutenir l'attention, les neuro-pédagogues préconisent des modalités qui relèvent du bon sens : bien séquencer les messages(modulariser) ; adopter des formes discursives très narratives (raconter des histoires, imager son propos) ; ou impliquer les apprenants en les confrontant à la résolution de problèmes (mettre en situation).

* <https://www.agefiph.fr/articles/conseil-pratiques/decouvrez-tous-les-ateliers-et-webinaires-rhf>

** Comprendre et intégrer la neuro-pédagogie dans les pratiques de formation, d'orientation et d'accompagnement à l'emploi, BAUER, A-L, 2022

1^{re} recommandation – Attention à ne pas associer exclusivement l'accessibilité aux seules situations de handicap...

Les professionnels interrogés, s'ils reconnaissent la nécessité d'accorder une attention particulière aux apprentis en situation de handicap, pensent que l'accessibilité se situe dans une perspective large de vigilance à la qualité d'accueil et de suivi de l'ensemble des publics accueillis :

Témoignages

« *Mettre en place une rampe d'accès à nos locaux, c'est une démarche qui vise l'ensemble de nos apprentis, quelle que soit leur situation : ils peuvent être concernés par un handicap, mais aussi avoir eu un accident qui les met en difficulté temporairement, ou juste être fatigués !* »

« *Quand on installe un écran vidéo pour diffuser des informations visuelles, ce n'est par exemple pas uniquement pour des publics confrontés à une déficience auditive... ça peut être aussi pour compenser des nuisances sonores, ou pour diversifier les modalités de transmission d'informations !* »

Plusieurs formateurs recommandent également d'être prudent dans l'interprétation de problématiques comportementales et de difficultés d'apprentissage...

Témoignages

« *Un jeune qui présente des difficultés de concentration, lors de tel ou tel cours, est-ce parce qu'il a fait la bringue la veille au soir, parce qu'il a des soucis personnels – par exemple familiaux ou amoureux – ou du fait d'une situation de handicap avérée ?* »

2^e recommandation – Séquencer avec souplesse les parcours

Les directeurs de CFPPA/UFA et les coordinateurs pédagogiques mettent en avant le fait que l'accessibilité de la formation peut être favorisée par :

- le découpage en unités capitalisables facilitant une progression de chacun à son rythme ;
- les regroupements ponctuels de plusieurs promotions sur un même cours, « *qui peuvent libérer du temps de la part d'un formateur dans la perspective de suivis plus individualisés* » ;
- les séquences d'autoformation, le formateur étant dans ce cas plutôt mobilisé, comme évoqué précédemment, sur une posture de type « coaching », dédiée au suivi de l'avancée des apprentissages (plutôt que de transmission de savoirs sur le mode « magistral ») ;

- l'appui des assistants d'éducation (AE), qui « peuvent être un relais ponctuel, si les difficultés de l'apprenti nécessitent d'aménager des moments de sortie de parcours pour que l'assistant puisse effectuer un suivi individuel renforcé ».



Souffle vert

Quand le ministère de l'Agriculture combine pédagogie active et agroécologie

La pédagogie active est au cœur du plan *Enseigner à produire autrement* porté par le ministère de l'Agriculture et de l'alimentation, et adopté par circulaire en janvier 2020 : ce plan vise notamment à développer chez l'apprenant ses capacités d'observation, son esprit d'initiative et la souplesse nécessaires pour trouver « sur le terrain » des réponses adaptées aux enjeux agroécologiques, par exemple dans le contexte des évolutions climatiques...

Le principe d'« Encourager la parole et l'initiative des apprenants » est le premier axe de ce plan, qui en compte quatre* : ce principe renforce un changement de paradigme à l'œuvre dans l'apprentissage agricole, amené de plus en plus à « quitter les bancs de la classe » et à ne pas reposer trop exclusivement sur la transmission des savoirs du formateur.

Sur le terrain, 3 piliers pédagogiques sont mentionnés par un responsable d'UFA, désireux d'asseoir la réflexion des apprentis en matière de transition écologique : développer le réflexe du diagnostic de situation (« éviter d'agir selon l'usage ») ; favoriser l'expérimentation (« ce qui suppose de tester, d'évaluer et au besoin de s'autocorriger ») ; et stimuler les échanges au sein du groupe d'apprentis pour trouver des solutions techniques adaptées (« l'essentiel est de les amener à prendre du recul, à faire appel aux expériences d'autres situations rencontrées, à transposer et adapter leurs constats »).

Ces piliers contribuent aussi à favoriser l'épanouissement professionnel d'apprentis qui pourraient être en difficulté si leur formation s'avérait trop majoritairement centrée sur l'acquisition de connaissances abstraites et théoriques...

* Enseigner à produire autrement - ChloroFil.fr

3^e recommandation - Veiller à l'usage d'outils simples et imagés

Comme le dit un formateur face à des apprentis qui ont souvent été confrontés à l'échec scolaire, il s'agit de suivre le principe du « facile à lire et à comprendre »...

Ce principe peut se traduire notamment par :

- La réalisation de supports nourris d'images et de symboles (pictogrammes par exemple). Il s'agit ainsi de ne pas trop recourir au langage écrit qui peut souvent poser problème aux apprentis les plus en difficulté.

Témoignages

« Je pense à l'exemple d'une agricultrice qui avait accueilli en apprentissage une jeune fille en situation de déficience mentale et qui avait été amenée à revoir ainsi ses outils d'information sur toutes les procédures d'intervention concernant les machines agricoles en vigueur dans son entreprise... Cette agricultrice avait repensé toute sa démarche d'information, à l'occasion de l'arrivée de cette jeune apprentie, en « imageant » chaque étape de procédure par un dessin/pictogramme. Et finalement, ça a été utile et apprécié par tous les ouvriers agricoles ! »

- Le recours à des exercices pédagogiques privilégiant une approche ludique ou intuitive : les formateurs interrogés évoquent par exemple l'utilisation de « questionnaires 'à trous' » qui permettent de tester et de renforcer les connaissances des apprentis les plus fragiles ; ou de quiz, façon QCM (questions à choix multiples).

Témoignages

« Avec les BTS ou les bac pro, on peut faire plus facilement une interro écrite, ou demander une synthèse de ce qui a été appris... Mais pour les apprentis les plus en difficulté, surtout en CAPA, j'utilise des approches plus simples, adaptées aux capacités d'expression et de compréhension du plus grand nombre, par exemple des questionnaires à trous où ils vont ajouter un mot manquant... Ou j'utilise des quiz, par exemple en leur demandant de répondre avec leur smartphone, via le logiciel Quizizz... ça démystifie le contrôle de connaissance, et ça les amuse, donc c'est tout bénéf' ! »



Chapitre 3

Quelles modalités de suivi des difficultés d'apprentissage ?

Ce chapitre s'intéresse à l'action des UFA destinée à répondre aux besoins des apprentis en situation de handicap (ayant une RQTH) et plus largement aux apprentis confrontés à des difficultés dans leur apprentissage. Il s'agit de considérer aussi bien les ressources humaines mobilisées, les étapes d'intervention et les outils mis en place à destination des apprentis à « besoins particuliers ».

1. Animer un réseau de référents handicap : une démarche de sensibilisation et d'appui portée par le CFA RAP PACA

Éléments de contexte : démarches qualité et accompagnement des UFA – Le CFA RAP PACA et les établissements qui lui sont associés se sont engagés dans le développement d'une politique qualité. Pour ce faire, le CFA RAP PACA s'est doté d'un pôle d'expertise Qualité/Certifications. Ce pôle est placé sous la responsabilité d'un chargé de mission dédié, qui coordonne par ailleurs le réseau des référents handicap. Une des principales activités du pôle d'expertise Qualité/Certifications a consisté à accompagner les UFA dans la préparation de deux certifications qualité : Qualiopi et Qualiform'Agri (ref.132). Ces deux certifications ont été obtenues en novembre 2021.

Axes d'intervention auprès des référents : cinq objectifs visés – Le Chargé de mission Qualité/Certifications coordonne et anime un réseau de 12 référents handicap. Cette démarche de soutien à la prise en compte des situations de

handicap et troubles d'apprentissages rencontrés dans leur UFA repose à la fois sur le développement d'outils communs, d'une part ; et sur l'adaptation aux réalités de chaque établissement, d'autre part. Cinq actions opérationnelles sont mentionnées par le coordinateur :

1. sensibiliser les nouveaux référents sur leur rôle, au besoin effectuer un « passage de relais » (mise en relation avec la « Ressource Handicap Formation » – RHF – co-pilotée par l'Agefiph) et faire en sorte que les personnes puissent accéder à l'offre de professionnalisation (en particulier au travers des modules Handicap proposés par le Carif-Oref) ;
2. créer un réseau de proximité en favorisant les échanges de pratiques (« faire en sorte de développer un état d'esprit d'entraide mutuelle entre les référents ») ;
3. effectuer un travail de veille et de diffusion d'informations (« en particulier sur l'évolution de la réglementation en matière de suivi de parcours ») ;
4. aider à la formalisation du « processus d'inclusion » des apprentis en situation de handicap (« positionnement, premier entretien, suivi de parcours, évaluation... ») ; par exemple, en termes d'outillage, *via* un « diagnostic de vulnérabilité » (« qui permet d'avoir des éléments historiques, en particulier en lien avec la formation initiale et les enjeux d'accessibilité, d'apprentissage ou les freins périphériques qui ont pu ou qui peuvent toujours poser problème... ») ; et *via* une « fiche d'entretien tripartite » (apprenti/maître d'apprentissage/UFA + parents, si le jeune est mineur) ;
5. favoriser l'engagement des UFA et le développement d'une approche globale et *ad hoc* de compensation des situations de handicap (en fonction du contexte d'établissement), au travers d'une « charte de la mission référent ».

Intégration d'apprentis en situation de handicap : des résultats en progression constante – Sur l'ensemble des unités de formation par apprentissage associées au CFA RAP PACA, le pourcentage d'apprentis en situation de handicap est passé de 0,8 % des effectifs en 2013 à 4 % en 2021. Selon les dires du chargé de mission coordonnant le réseau de référents handicap, cette progression a été en particulier stimulée par les attendus de la Loi de 2018 en matière d'accueil de publics en situation de handicap, ainsi que par l'engagement du CFA RAP PACA dans la démarche de certification QUALIOP1.

Regard inclusif

Qualiopi, un vecteur de progrès pour les parcours de formation des PSH

Qualiopi est une marque de certification lancée en novembre 2019. Elle a pour perspective d'instaurer une démarche qualité en formation professionnelle. Le référentiel qualité, élaboré par le ministère en charge du travail, précise que « le prestataire mobilise les expertises, les outils et réseaux nécessaires pour accueillir, accompagner/former ou orienter les publics en situation de handicap » (indicateur numéro 26 du critère 6).

L'organisme – OF, CFA... – doit notamment avoir mis en place un réseau de partenaires, experts de la thématique du handicap. Il doit également témoigner de sa capacité à communiquer de façon claire et précise sur les mesures spécifiques qui ont été implémentées.

2. L'action du référent handicap : limites d'intervention et points d'appui

Une part importante d'administratif – Les entretiens d'enquête conduits auprès de référents handicap d'UFA soulignent que le suivi administratif et logistique représente la majeure partie du travail du référent. Ces activités de constitution et de rédaction de dossiers administratifs se déploient dans des perspectives variées : ingénierie de politique d'intégration et de suivi d'apprentis en situation de handicap dans le cadre de QUALIOPI ; mise en place de plans individualisés comme les PPS ou PAP ; préparation d'aménagements d'épreuves ; dossiers de demandes de « majoration du coût contrat »... Ce dernier type de démarches semble particulièrement chronophage selon les dires des référents interrogés : liée au décret n°2020-1450 du 27 novembre 2020 consécutif à la loi « Avenir professionnel », cette mesure instaure un principe de majoration forfaitaire versé au CFA par l'OPCO, avec un abondement possible de l'Agefiph, afin de prendre en compte les besoins d'adaptation du parcours d'apprentissage et de compensation liés à la situation de handicap de l'apprenti.

Une disponibilité assez circonscrite – Le temps dédié à leur mission handicap s'inscrit en surplus de la fonction principale des référents. Par exemple, quand le

réfèrent handicap est formateur, la grande majorité de son temps est consacrée au face à face pédagogique. L'activité pédagogique du formateur d'UFA ayant tendance à se déployer sur une « *base assez polyvalente* » – plusieurs disciplines, plusieurs niveaux et promotions à former –, il reste souvent peu de temps pour répondre aux sollicitations individuelles relatives à l'adaptation des parcours.

Témoignages

« *On fait ce qu'on peut pour épauler les équipes pédagogiques... Mais on passe un temps important à gérer tous les soucis administratifs, notamment sur la majoration coût contrat (pour laquelle on aurait besoin souvent d'être davantage soutenu)... Notre interlocuteur du CFA RAP PACA fait ce qu'il peut, et nous aussi, mais l'activité Handicap, c'est seulement une activité parmi d'autres, et pas la principale !* »

« *Suivant les cas, pour moi ou mes homologues, je dirais que l'activité de réfèrent handicap peut avoisiner 50 à 200 heures par an... Me concernant, je suis sur le terrain pédagogique les 2/3 de mon temps : bien sûr, ça peut alimenter ma réflexion sur les apprentis en difficulté et leurs besoins, mais j'avoue que je n'ai souvent pas beaucoup de temps de prise de recul !* »

« *Je forme dans 5 matières qui n'ont rien à voir, certaines très liées aux techniques agricoles, d'autres plus transversales, et avec des groupes d'apprentis différents... donc il me reste peu de disponibilités pour repenser les modalités pédagogiques... Mais bon, je dirais que comme j'ai de l'expérience, et que l'essentiel en tant que formateur de jeunes apprentis, surtout aux premiers niveaux, c'est de rendre vivant les contenus, de raconter des histoires, de varier les rythmes, dans l'ensemble je crois que je m'en sors bien.* »

Un socle d'outils pour suivre les parcours – Les référents handicap, malgré les limites de leur engagement, ont l'occasion d'exercer leur regard sur les difficultés spécifiques des parcours individuels au cours de plusieurs séquences incontournables de l'accompagnement des apprentis :

- En amont de la formation, le repérage de difficultés peut s'exercer lors des moments de prise de contact entre l'UFA et le candidat – dossier de candidature réunion d'information collective, ou entretien de premier accueil – (signalons à ce sujet une étude de la Mission observation Handicap du Carif-Oref de juin 2021, recensant des enjeux de sécurisation du projet de formation des PSH). Les retours de la première « réunion tripartite » (coordinateur pédagogique, maître d'apprentissage, apprenti, voire parents pour les mineurs) peuvent également être une opportunité d'alerte pour le réfèrent handicap. Les tests de positionnement sont également une opportunité non négligeable des problématiques individuelles d'apprentissage.



Il est important de rappeler (cf. témoignages évoqués plus haut) que ces tests sont souvent élaborés par les formateurs... Le développement d'échanges sur le contenu et les résultats de ces tests de positionnement, en équipe, et en lien avec le référent handicap, peut être opportun dans la perspective de prendre en compte au mieux les difficultés des PSH. À noter également qu'un rapide sondage auprès des professionnels interrogés laisse supposer que la plupart d'entre eux ne connaissent pas le principe de la prestation d'appui spécifique (PAS) de l'Agefiph, visant à « apporter un appui expert pour identifier précisément les conséquences du handicap au regard de l'emploi ou de la formation, et les moyens de le compenser ». Une information plus systématique sur la PAS peut sans doute aussi être opportune.

- Durant la formation, le suivi des difficultés peut s'appuyer sur d'autres outils comme le contrôle continu en cours de formation (CCF), qui donne des éléments d'information sur les résultats et difficultés des apprentis. Ces situations d'évaluation intermédiaire aboutissent à des synthèses qui peuvent aider l'apprenti en difficulté à mieux se situer dans son parcours de formation (acquis, points à confirmer, etc.)
- D'autres situations constituent de possibles occasions de retour sur les difficultés d'apprentissage, dans une perspective de transversalité : il existe ainsi des opportunités régulières comme la réunion de retour de période d'alternance, quand les apprentis terminent leur(s) semaine(s) en entreprise (« le lundi matin, c'est l'occasion d'une petite réunion de debrief entre professionnels, ça peut nous alerter sur une difficulté qu'on avait peu repérée, ou confirmer un souci à la fois présent dans les contextes de l'entreprise et de l'établissement... par exemple, sur une difficulté de communication, par exemple concernant la compréhension de consignes).

Interlocuteurs des référents : un enjeu de transversalité – L'enquête, qui était réalisée auprès d'un large spectre de personnels d'établissements, met en évidence que plusieurs types de professions au sein de l'organigramme des UFA peuvent être en « avant-poste » pour repérer des difficultés et chercher des solutions. Mis à part le référent handicap, deux types d'interlocuteurs sont particulièrement concernés par la détection des problématiques individuelles et la personnalisation des parcours :

- le **coordinateur pédagogique** (appelé aussi formateur référent), dans la mesure où il peut avoir une vision globale des difficultés d'apprentissage d'un jeune... Parmi ses fonctions, le coordinateur pédagogique met en place les réunions tripartites ; gère les CCF ; prépare le « plan d'évaluation », etc.

- le CPE (conseiller principal d'éducation) — ou adjoint de CPE — dispose quant à lui d'indicateurs de suivi du comportement du jeune tant administratifs que liés à l'observation au quotidien de la « vie scolaire » de l'apprenti.

Les absences et les retards, ou certaines problématiques de disciplines peuvent ainsi être des « signes » à questionner, éventuelles pistes pour investiguer s'il n'y aurait pas d'éventuelles difficultés individuelles (« on travaille notamment à partir de la question des absences et des retards qui sont un 'outil' à la fois pour avoir des éléments d'analyse des problèmes du jeune, et de réflexion conjointe afin de trouver des solutions pour qu'il soit plus disponible à ses cours »).

Les échanges entre le référent handicap et ces deux types d'interlocuteurs s'établissent plutôt « au gré des situations », et souvent de façon informelle... Plusieurs professionnels interrogés se montrent cependant enclins à privilégier des réunions périodiques, strictement « internes » ou plus ouvertes (au sein du réseau d'UFA, ou avec un regard extérieur d'experts des situations de handicap).



Tous insistent sur l'importance de la transversalité (ou pluriprofessionnalité), et notamment du fait de la complexité des situations individuelles de troubles d'apprentissage, qui sont « toutes différentes » ; ces situations doivent être considérées dans un contexte plus global (âge du jeune, situation familiale et contexte de vie — chez lui, en famille, à l'internat...). Les deux citations suivantes sont, à ce sujet, fort éclairantes.

Témoignages

« Dans l'ensemble, on trouve des solutions en échangeant avec l'équipe de formateurs, le référent handicap et le CPE... Ya des difficultés d'apprentissage qu'on arrive davantage à juguler entre nous, et surtout les dys les plus classiques, c'est-à-dire une bonne partie des dyslexies ou dysorthographies. C'est plus facile parce que la communication orale est a priori adaptée dans ces cas-là ... On lit, on relit, on dialogue, on reformule, on prend son temps, on répète, et en majorité je dirai que ça va pour les suivre... C'est parfois plus compliqué avec certaines situations où on aurait besoin de confronter plus régulièrement nos points de vue et d'être aidés davantage par des compétences externes, comme pour certaines dysphasie ou dyspraxies... »

« En tant que CPE, on a aussi plein d'infos sur le contexte de vie des jeunes, et ça peut être mis au pot commun de la réflexion collective sur leurs difficultés ; sachant que

le mieux c'est toujours de les écouter. Et moi, pour ça, je suis en sentinelle, le bureau est ouvert... Et d'ailleurs, les jeunes viennent me parler de leurs soucis... J'aurais tendance à dire que, autour des problématiques d'apprentissage, faut bien être à l'écoute de la dynamique du jeune... ça varie souvent en fonction des tranches d'âge : chez les bac pro, on a souvent des jeunes qui, sous couvert de reprendre pied au CFA parce qu'ils ne sont plus « à l'école », peuvent avoir tendance à sous-estimer le travail à fournir... parfois, c'est le choc pour eux quand ils se rendent compte qu'ils vont avoir seulement 5 semaines de vacances, et travailler 35 heures... mine de rien, ça en rajoute par rapport aux difficultés d'apprentissage. Chez les BTS, qui deviennent souvent plus responsables et autonomes, il peut y avoir de l'isolement, la tendance à supporter seul des efforts, avec assez fréquemment des problématiques de dépression... ça aussi, ça peut se surajouter aux troubles d'apprentissage ! »



Conclusion

Confrontés aux situations de handicap et en particulier aux troubles spécifiques du langage et de l'apprentissage, les équipes, à l'interne, peuvent s'appuyer aussi bien sur des supports de suivi des parcours individuels que sur la complémentarité des compétences professionnelles, en particulier celles du référent handicap, du coordinateur pédagogique et du conseiller principal d'éducation.

Dans ce contexte, favoriser les échanges de pratiques est une nécessité. Il s'agit aussi, à l'externe, de mobiliser la « Ressource Handicap Formation » copilotée par l'Agefiph et dédiée à la recherche de solutions pour accompagner au mieux les situations individuelles et collectives. La « prestation d'appui spécifique » peut notamment être un recours pour échafauder un plan de compensation, en repérant des difficultés spécifiques d'apprentissage, et en envisageant les opportunités d'aides appropriées, qu'elles soient humaines ou matérielles.

Plus largement, l'ingénierie de formation vertueuse doit s'appuyer sur des principes privilégiant une pédagogie simple et imagée...

Dans le deuxième tome de l'étude conduite par le Carif-Oref, en coopération avec le CFA RAP PACA, il s'agira de repérer en quoi le développement du multimédia peut faciliter ou au contraire entraver les parcours de formation, et quels sont les outils numériques ou digitaux les plus adaptés en fonction des difficultés d'apprentissage.

Bibliographie

LORENT Pierre, *La prise en compte du handicap en formation : quelles pratiques et perspectives de professionnalisation*, Carif-Oref, coll. Point de vue, n°2, janvier 2022

LORENT Pierre, *Quelle sécurisation des projets de formation en Provence – Alpes – Côte d'Azur ? L'exemple des demandeurs d'emploi en situation de handicap*, Carif-Oref, coll. Point de vue, n°1, juin 2021

LORENT Pierre et REVEILLE-DONGRADI Cécile, *Gagner la bataille pour l'emploi des personnes handicapées en Provence – Alpes – Côte d'Azur – Synthèse de suivi statistique 2020*, Carif-Oref, hors collection, juin 2021

LORENT Pierre, *Contrat d'apprentissage et handicap : Le point de vue des entreprises privées*, Carif-Oref, coll. Études, n°29, juin 2016

CHARENTREUIL Lydie, INTHAVONG Somoudom et LORENT Pierre, *Discriminations liées à l'origine ou au handicap : des vécus différents, des pistes d'action complémentaires*, coll. Mémo, n°62, mars 2015

LORENT Pierre, *Enquête apprentissage et handicap : quelles conditions d'intégration en milieu ordinaire ?*, Carif-Oref, coll. Études, n°15, décembre 2010

Lexique

BTSA : Brevet de technicien supérieur agricole

CAPA : Certificat d'aptitudes professionnelles agricoles

Carif-Oref : Centre d'animation, de ressources et d'information sur la formation – Observatoire régional emploi formation

CCF : Contrôle continu en cours de formation

CESI : Centre d'études supérieures industrielles

CFA : Centre de formation d'apprentis

CFA RAP PACA : CFA régional agricole public de la région Provence - Alpes - Côte d'Azur

CFPPA : Centre de formation professionnelle et de promotion agricoles

CPE : Conseiller principal d'éducation

CPF : Compte personnel de formation

DRAAF : Direction de l'agriculture, de l'alimentation et de la forêt

EPLEFPA : Établissement public local d'enseignement et de formation professionnelle agricole

FOAD : Formation ouverte et à distance

LMS : Learning management system

MDPH : Maison départementale des personnes handicapées

MOOC : Massive online open course

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

OF : Organisme de formation

ONU : Organisation des Nations unies

PAI : Projet d'accueil individualisé

PAP : Plan d'accompagnement personnalisé

PAS : Prestation d'appui spécifique

PPRE : Programme personnalisé de réussite éducative

PPS : Plan personnalisé de scolarisation

QCM : Questionnaire à choix multiples

RGAA : Référentiel général pour l'amélioration de l'accessibilité

RHF : Ressource Handicap Formation

RQTH : Reconnaissance de qualité de travailleur handicapé

SPOC : Small private online course

SRFD : Service régional de formation et de développement

TDAAH : Troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité

TDC : Troubles développementaux de la coordination

TDLA : Troubles du langage et des apprentissages

TIC : Technologies de l'information et de la communication

TIM : Technologies de l'information et du multimédia

UFA : Unité de formation par apprentissage



Accessibilité et handicap : la pédagogie dans l'apprentissage agricole

Quels principes, face aux difficultés cognitives et langagières ?

Comment la transition numérique est-elle appréhendée par les équipes des établissements de formation professionnelle ? Quels équipements et quels outils sont mis en place ? Et surtout, en quoi cet outillage multimédia constitue-t-il, soit une aubaine, soit une entrave à la progression des apprenants en situation de handicap ?

Le CFA Régional agricole public (CFA RAP PACA) et les unités de formation par apprentissage (UFA) qui lui sont associés ont bien voulu coopérer avec la Mission observation Handicap du Carif-Oref pour répondre à ces questions : une étude réalisée à l'automne 2022 au sein de 4 UFA de notre région s'est intéressée au parcours pédagogique d'apprentis confrontés à des « troubles spécifiques du langage et de l'apprentissage » (tome 1), et plus spécifiquement à leurs besoins en matière d'outils numériques ou digitaux (tome 2).

Cette étude fait aussi ressortir les pratiques d'accessibilité multimédia au sein des formations du ministère de l'Agriculture - investi dans un *Plan d'action pour le développement du numérique éducatif dans l'enseignement technique agricole* - ainsi que l'engagement de l'Agefiph au service de la transition numérique.



En coopération avec le

