



HAL
open science

Construction de l'identité professionnelle de l'enseignant à l'interface du développement identitaire de l'élève : un espace à reconsidérer

Nathalie Fabien

► To cite this version:

Nathalie Fabien. Construction de l'identité professionnelle de l'enseignant à l'interface du développement identitaire de l'élève : un espace à reconsidérer. Sciences de l'Homme et Société. 2017. dumas-02045408

HAL Id: dumas-02045408

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02045408>

Submitted on 22 Feb 2019

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

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

Année universitaire 2016-2017

*Master 2 Métiers de l'enseignement,
de l'éducation et de la formation
Parcours Conseil et
Intervention en Formation*

De l'identité professionnelle au collectif



Mémoire soutenu par
N. Fabien

Sous la direction de Régis Malet *Professeur des universités,
Sciences de l'éducation Université de Bordeaux
ESPE d'Aquitaine*

Construction de l'identité professionnelle de l'enseignant à l'interface du développement identitaire de l'élève: un espace à reconsidérer

*"Nous avons acquis des connaissances inouïes sur le monde physique, biologique, psychologique, sociologique. La science fait régner de plus en plus largement des méthodes de vérification empirique et logique. Les lumières de la Raison semblent refouler dans les bas-fonds de l'esprit mythes et ténèbres. Et pourtant, partout, erreur, ignorance, aveuglement, progressent en même temps que nos connaissances."
Egard Morin*

Mes sincères remerciements à Régis Malet, pour ses conseils structurants et enfin et surtout pour son approche profondément compréhensive dans ses relations à autrui. Si la motivation personnelle permet de cheminer dans le dédale des lectures, la confiance accordée dans la personne qui suit ce chemin peut s'avérer être un puissant catalyseur.

Je serais très ingrate de ne pas remercier aussi Joël-Marie Fauquet et Marie-Pierre Lallement pour leur patiente relecture: Joël, pour m'avoir évitée de me perdre dans quelques méandres insidieux, pour tes conseils teintés d'humour mais néanmoins judicieux, Marie-Pierre pour ta justesse et tes remarques constructrices.

Je n'aurais pas pu finir ce mémoire sans l'aide précieuse de mes deux transcriptrices, Cécile Jozsa et Sarah Fabien qui m'ont, d'une certaine façon, accompagnée tout au long de mes entretiens.

Merci à Claude Bellier d'avoir su, tout au long de cette année, supporter doutes et incertitudes qui ont envahi parfois ma sphère familiale.

Je remercie aussi sincèrement toutes les personnes qui ont accepté de passer les entretiens: elles m'ont aussi beaucoup appris lors de ces échanges et je ne peux que faire part de toute ma gratitude pour leur chaleureuse participation.

Sommaire

INTRODUCTION	5
PREMIERE PARTIE QUELQUES CONCEPTS FONDAMENTAUX DE LA RELATION TRAVAIL - IDENTITE - FORMATION DANS LE MONDE ENSEIGNANT	9
CHAP.I LE TRAVAIL ENSEIGNANT EN REGARD DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE ET DE L'IDENTITE DE L'ELEVE: UNE CO-CONSTRUCTION	9
I LE TRAVAIL COMME OBJET D'ETUDE	9
<i>I-1 Le concept de travail en philosophie</i>	9
<i>I-2 Le concept de travail en sociologie</i>	13
<i>I-3 Le travail enseignant</i>	14
II LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITE ENSEIGNANTE: LES INTERFERENCES ENTRE L'ENSEIGNANT ET L'ENSEIGNE	24
<i>II-1 Identité personnelle - identité pour soi</i>	25
<i>II-2 Identité professionnelle: une identité dynamique inscrite dans une identité biographique</i>	33
<i>II-3 Une identité en crise: d' une identité inachevée vers une identité bloquée</i>	39
<i>II-4 La relation élève - enseignant: la relation pédagogique dans le contexte actuel</i>	55
CHAP.II LES IMPLICATIONS DE LA FORMATION ENSEIGNANTE DANS LA CONSTRUCTION DES IDENTITES FUTURES: LE COUPLE ENSEIGNANT/ELEVE ET LE COLLECTIF	66
I FORMATION ET PROFESSIONNALISATION	67
<i>I - 1 Le triangle de la formation</i>	67
<i>I - 2 Accompagnement professionnel</i>	70
<i>I - 3 La professionnalisation en question</i>	78
II EVOLUTION DES DISPOSITIFS DE FORMATION DES ENSEIGNANTS AU XXIEME SIECLE ET CONTINGENCES	84
<u><i>II-1- LES ENJEUX DE LA PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS</i></u>	85
<u><i>II-2 FORMER AU COLLECTIF, ELEVES ET ENSEIGNANTS</i></u>	93
CONCLUSION INTERMEDIAIRE	108
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	110
SECONDE PARTIE: DE LA RECHERCHE CONCEPTUELLE A LA RECHERCHE APPLIQUEE	111
CHAP.III METHODOLOGIE DE RECHERCHE ET ENQUETES AUPRES DE "L'APRES-ECOLE"	111
I PROTOCOLE ET APPROCHE METHODOLOGIQUE	112
<i>I-1 Le choix de la méthode</i>	112
<i>I-2 Contexte global de la collecte des données</i>	113
<i>I-3 Développement de la méthodologie</i>	115
I-3-1 Enquête au sein des entreprises.....	115
I-3-2 Enquête en centre de formation pour adultes	119
II ANALYSE DES DONNEES	121
<i>II-1 Analyse descriptive, du codage ouvert vers la catégorisation</i>	121
II-1-1 Les données avec codage ouvert des entretiens et catégorisation	121
II-1-2 Analyse descriptive à l'aide du codage ouvert et des catégories	127
<i>II-2 Analyse interprétative, de la catégorisation vers la mise en relation</i>	129
II-2-1 De la place des diplômés dans les parcours professionnels à la remise en question	130
II-2-2 De l'assignation-blocage aux conséquences: ce qui se joue au niveau personnel et professionnel	132
II-2-3 De la demande de reconnaissance et de soutien à l'accompagnement professionnel	136
II-2-4 De l'engagement vers le changement	137
II-2-5 De la formation professionnalisante vers le collectif.....	137
<i>II-3 De l'intégration vers la modélisation des tensions mises en jeu entre l'après-lycée et le monde enseignant</i> ..	139

CONCLUSION: LIMITES ET PERSPECTIVES.....	141
BIBLIOGRAPHIE	146
AIDE A LA METHODOLOGIE	148
SITOGRAFIE.....	148
TABLE DES MATIERES	149
<i>Tableau</i>	150
<i>Figure</i>	151
<i>Annexes</i>	151

Introduction

Ma réflexion, depuis la conception primitive de ce mémoire, porte fondamentalement sur la porosité entre identité personnelle et identité professionnelle. Porosité non seulement entre ces deux identités qui formeront la globalité polymorphe du sujet mais porosité également entre la construction de l'identité du sujet apprenant et l'identité du sujet qui forme, à savoir le formateur ou l'enseignant. Je pars de l'hypothèse que la complexité des interrelations qui se nouent entre formateur et formé a des impacts à court, moyen et long terme sur la trajectoire de vie des sujets, que ces sujets soient des jeunes enfants, des adolescents ou des adultes.

Mon expérience professionnelle m'a amenée à constater de façon empirique que dans un certain nombre de cas, une minorité peut-être mais la minorité ne peut être exclue de l'analyse, l'enseignant semble ignorer l'impact psychologique, moral de la portée de ses actes et de ses paroles sur le développement identitaire des jeunes. Il ne s'agit pas pour moi d'entrer dans une polémique accusatrice des gestes professionnels des enseignants mais d'explicitier et de montrer les enjeux de l'agir professionnel de l'enseignant sur les trajectoires de vie des élèves.

Mes premières pistes de travail m'ont appelée à développer, tout du moins à aborder, l'impact de la communauté scolaire, dans son sens large, sur le développement psycho-affectif des jeunes. Je me suis intéressée en particulier à une minorité de jeunes, ceux qualifiés de a-scolaires, ceux qualifiés de décrocheurs au sein d'une population ne présentant pas de difficultés sociales en particulier. Autrement dit, je me suis intéressée à des jeunes qui vivent dans un environnement stable ou relativement stable, qui ne présentent pas de troubles des apprentissages scolaires, ni de handicap au sens communément admis, ni de troubles psychologiques et pourtant qui se retrouvent exclus du système scolaire. Il s'agit là sans doute, d'une minorité parmi la minorité mais leur difficile parcours scolaire mériterait une attention particulière. Ce constat m'a conduite ensuite à penser autrement l'enseignement, un enseignement qui inclut les différents profils d'élèves (ce qui n'a rien d'innovant comme réflexion) sans pour autant "monnayer" le contenu de l'enseignement (simplifier pour tout le monde), autrement dit avec l'exigence de la rigueur sur le contenu de l'enseignement (le savoir académique, disciplinaire) tout en jouant sur la forme (le savoir-faire et le savoir-être, deux termes que je préfère, c'est mon choix d'enseignante, aux termes de compétences, terme à mon sens qui a une visée significative quand elle est inscrite dans une temporalité qui échappe à celle de la formation initiale). Evidemment, on pensera à la solution de la pédagogie différenciée et autres dispositifs possibles dans l'arsenal des outils dans lequel l'enseignant peut "piocher". Evidemment. Je ne souhaite donc pas faire un long exposé sur les enjeux des différentes méthodes en pédagogie, mais ma deuxième hypothèse est que, quel que soit le dispositif inscrit dans la pratique enseignante et

celle du formateur, une donnée fondamentale est celle de la reconnaissance de l'autre, le jeune, l'adulte en formation et donc de l'altérité. De nombreux travaux, recherches, explicitations ont été menées sur ces notions. Mon objectif n'est donc pas non plus de revenir sur ces aspects mais de m'appuyer sur ces travaux pour essayer d'articuler la formation/enseignement et trois concepts, les concepts d'identités professionnelles, personnelles et de collectif.

En tant que "praticienne", j'ai testé différentes approches pédagogiques en classe y compris en classe de terminale, avec l'enjeu du baccalauréat: mixage de cours magistraux alternant avec des pédagogies par projet, utilisation de plateforme pédagogique, travaux collaboratifs en cherchant à concevoir le groupe classe comme un collectif de travail et en recherchant l'adhésion des élèves (évitement de la problématique "obligation de ..."). Ce qui m'a le plus surpris, ce sont les questionnements de mon entourage professionnel sur les résultats des élèves, résultats scolaires. Les questions ne portaient pas sur des points pédagogiques, ni sur les raisons de tels choix, mais sur des points centrés sur une logique de résultats. Quoique aidée par un collectif, hors établissement et hors éducation nationale stricto sensu, pour l'élaboration de ces séquences de cours, je me suis interrogée sur ce questionnement qui hante les enseignants, l'évaluation alors que ce qui m'interrogeait c'était le travail collectif et la place de l'élève dans ce travail. Placer les élèves en situation de collectif, gérer les tensions, instaurer une dynamique de groupe, les mobiliser, gérer les différences, instaurer du tutorat au sein des groupes, les "former à s'autonomiser", autant de situations récurrentes bien connues des enseignants. Partant de cette "expérience de terrain" et en y ajoutant une tâche supplémentaire de professeure principale, les questions centrales que j'ai été amenée à soulever ont été mon rôle en tant qu'enseignante: former les élèves à l'après "lycée" et pas uniquement sur les "savoirs académiques ou savoirs théoriques", pourquoi? Quelle place l'enseignant a-t-il dans cette construction identitaire élève, au lycée et après le lycée?

Ainsi, partant de ces constats en tant qu'enseignante de lycée, la mise en tension d'un pôle "enseigner" et d'un pôle "former" m'interroge sur l'articulation entre didactique disciplinaire et développement identitaire dont le sujet cible est l'élève. Curieusement, les enseignants "auto-assignent" une "identité professionnelle dans une logique de savoir disciplinaire" à un enseignant (par exemple «il ou elle est scientifique» quand il s'agit d'un enseignant en Sciences de la Vie et de la Terre) en opposant cette identité à celle d'une "identité professionnelle dans une logique de développement de l'élève" (par exemple «il ou elle est pédagogue»). Curieusement l'enseignant ne peut être "pédagogue praticien" et "didacticien praticien".

Dernier point que je souhaite soulever et que j'ai retrouvé dans plusieurs travaux de recherches: le contexte socio-culturel d'un établissement influence les pratiques collectives des enseignants. Mais, d'autres facteurs interviennent également, comme par exemple la place accordée à certaines sections

considérées comme moins "prestigieuses". Je peux prendre comme exemple, la filière STMG en lycée. La réputation colportée par la rumeur essaimée par les adultes, y compris les enseignants, ainsi que les élèves, dévalorise cette filière. L'attitude des enseignants est à interroger également et ancre dans une certitude pessimiste les élèves qui suivent cette filière. De plus, l'isolement des enseignants porteurs de cette filière et le manque de concertation entre les enseignants du lycée enferment ces enseignants et leurs élèves dans une identité contrainte, attribuée (assignée) par autrui. Etant enseignante dans un lycée d'enseignement général et technologique, j'ai pu observer les conséquences de cette "insularisation".

Il me faut à présent cerner et expliquer pourquoi je souhaite m'appuyer sur les trois concepts évoqués précédemment et dont la centralité reste "l'identité".

Partant de la construction de l'identité du jeune, il me fallait sortir de mon costume d'enseignante (mon identité professionnelle) et de mon propre vécu personnel (en tant que parent par rapport à l'institution scolaire). Ainsi, par le biais des entretiens que j'ai menés dans trois organisations différentes, j'ai pu constater des éléments récurrents dans le parcours des uns et des autres. Mon travail de recherche a donc consisté dans un premier temps à "extirper" les fondements de mes deux premières hypothèses pour amener ensuite une autre piste de réflexion et donc de recherche. C'est ainsi qu'au fil des entretiens que j'ai menés, un certain nombre d'invariants réapparaissaient qui m'ont progressivement engagée à interroger la pensée dogmatique et l'individualisme de notre société postmoderne. A ces entretiens, se sont ajoutées les expériences professionnelles d'enseignant en lycée en incluant la tâche de professeur principal. Par conséquent, la démarche réellement adoptée est, initialement, inductive (du terrain vers le concept) et pragmatique (dans l'action). Cependant, l'étude sur le terrain part d'une intention heuristique, celle de découvrir les projets de professionnalisation d'adultes salariés en formation tout en interrogeant leur formation initiale ("les années lycées") de façon à comprendre les dynamiques identitaires mises en jeu.

Le plan de ce travail sera articulé entre deux grandes thématiques qui m'ont été nécessaires pour "désosser, disséquer" les entretiens qui sont le support de ma recherche regroupés dans une première partie. J'aborderai donc dans comme thématique l'identité professionnelle en incluant le concept de travail, à la fois sur le plan philosophique et sur le plan sociologique, puis celui d'identité en partant des processus de socialisation. Puis je présenterai en seconde thématique la formation d'une façon générale de façon à articuler formation - professionnalisation - enseignement.

Comme un morceau de musique, ces deux thématiques «s'écrivent» sur une partition dont le tempo et le rythme sont imposés par ceux des sociétés "postmodernes". Il s'agira, dans ce contexte,

de cerner quelques enjeux qui semblent figer le monde de l'éducation, ou, pour davantage préciser ma pensée, les enseignants et cela peut-être malgré eux.

Au fur et à mesure des lectures et lors des entretiens mais aussi en "observant" (analysant) mon vécu d'enseignante, j'ai fait aussi "une place" au "collectif" qui devient un "incontournable" visage du travail, notamment parce qu'il devient prescrit! Ces deux thématiques vont ainsi s'inscrire, se lire dans un "jeu" de va-et-vient et elles interrogent les processus identitaires. Enfin, je dois dire que ces parties conceptuelles et théoriques (1^{ère} partie, Chap.I et II) ont été modulées au fur et à mesure des entretiens effectués dans deux types d'organismes différents, deux entreprises, et un centre de formation pour adulte. Par conséquent, il faut comprendre que ce ne sont pas les élèves, ni les enseignants que je suis allée «visiter», sans doute parce que c'est un monde que je connais assez bien même s'il m'arrive d'être encore surprise! Je visite donc le "monde du travail", celui auquel l'enseignant n'est pas confronté si ce n'est par la presse, les lectures, des amis, la famille... Il n'y a dans cette démarche rien d'extraordinaire, car le quotidien réel n'est fait que d'ordinaire: la très grande majorité de nos élèves ira travailler. C'est donc l'ordinaire de la vie qui m'intéresse ici.

Avant d'aborder, la seconde partie, une conclusion intermédiaire permettra de mettre en perspective les concepts clés abordés dans la première partie (état de l'art) et mes axes de recherches et d'explicitier problématiques et hypothèses. Il s'agira dès lors d'examiner les liens entre «un avant et un après l'école».

La seconde partie présentera la méthodologie de recherche mise en place pour répondre aux problématiques que je soulève afin d'infirmer, confirmer mes hypothèses de travail, voire les mettre en tension. Cette partie permet de contextualiser, je dirais même matérialiser, les axes de recherches, ici, par un aperçu du monde de l'entreprise et d'examiner l'espace entre deux mondes: celui de l'entreprise et le monde enseignant.

Enfin, après un rapide calcul, en admettant que la moyenne d'espérance de vie en France est de quatre-vingts ans, le temps passé à l'école, pour une personne de cet âge, représente 19% environ de sa vie (en ne considérant que les 1^{er} et 2nd degrés jusqu'au baccalauréat). Autrement dit, toute la population passe entre «les mains» des enseignants et cela pendant une période qui représente presque 1/5^{ème} de la vie d'une personne. A bien y réfléchir, je ne vois guère d'autres corps de métier qui occupent autant l'espace et le temps des individus et cela pendant une période de la vie en «plein essor».

Première partie

Quelques concepts fondamentaux de la relation travail - identité - formation resitués dans le monde enseignant

Chap.I Le travail enseignant en regard de l'identité professionnelle et de l'identité de l'élève:une co-construction

Travail et identité professionnelle sont indissociables. La complexité des interrelations entre le travail et l'identité façonnent à bien des égards l'identité d'une personne. Identité aux multiples facettes, je vais reprendre de façon succincte le concept de travail dans les activités humaines pour aborder le travail de l'enseignant. J'articulerai ensuite cette partie avec le concept d'identité professionnelle de l'enseignant en associant, en parallèle la construction de l'identité de l'élève.

I Le travail comme objet d'étude

Il s'agit ici d'aborder le concept de travail d'une façon générale. Toutefois, les deux approches suivantes, philosophique et sociologique, ont pour finalité de distinguer les caractéristiques du travail, dans les sociétés postmodernes afin d'établir un lien entre cette recherche conceptuelle et la recherche pragmatique de la seconde partie. Le travail enseignant sera ensuite «examiné».

I-1Le concept de travail en philosophie

Etymologiquement, le mot travail prend sa racine latine de "*tripallium*", qui désigne à l'origine un trépid pour ferrer les chevaux et les bœufs, puis un instrument de torture. Si on se réfère à cette origine du mot, nous sommes bien mal partis pour nous mettre au travail et y trouver un quelconque réconfort. Cependant, notre condition humaine nous a fait naître avec une main comprenant, comme par ailleurs tous les primates, un pouce opposable. Bien pratique que ce pouce pour nous mettre au

travail par l'astuce d'une invention qui n'a cessé de se complexifier: l'outil, formidable expansion de notre corps qui trouve actuellement son apogée avec les sommes de connaissances (utiles comme inutiles) emmagasinées dans les mémoires artificielles et à propos desquelles Michel Serres¹ parle d'externalisation de notre mémoire. Mais l'outil a transformé aussi le travail et par là même notre relation au travail.

Le concept de travail en philosophie est défini comme un moyen permettant à l'Homme de transformer son environnement pour satisfaire ses besoins. Travailler correspond donc à l'action que l'Homme exerce sur le réel pour le transformer. L'outil et la technique deviennent des moyens pour exploiter la nature au profit de l'Homme, accroissement de ses satisfactions et de sa liberté. Le travail impliquerait donc une transformation du réel, que ce soit de la matière ou de la pensée (par exemple enseigner la philosophie...). Le travail est une activité d'autre part utile (utile pour soi, utile pour autrui) mais surtout consciente. Ce dernier aspect permet de distinguer le travail "animal" du travail de l'Homme". La transformation du réel, notamment matériel, nous amène ainsi à la notion de technique.

Marx² soulignera que l'emploi d'outils est un des aspects du travail qui sépare l'Homme de la pure activité animale et qui rend la tâche moins pénible et plus efficace. Le travail est autre chose qu'une contrainte naturelle, c'est aussi un moyen de s'accomplir en réalisant ses propres projets. Ainsi pour Marx, l'Homme est créé par le travail et pour lui c'est le travail productif qui élève l'Homme à l'époque moderne. Cependant, Marx montrera que le travail peut également être source d'aliénation (1844) lorsque le travail soumet l'Homme à des contraintes d'asservissement par les outils, les machines qui lui imposent des gestes répétitifs, simplifiés et qui vident le travail de tout sens et de tout intérêt. L'Homme perd ainsi sa condition humaine et le travail est réduit à une activité "animale" qui permet seulement de vivre au sens matériel du terme, se nourrir. Le travail devient une contrainte, un mal nécessaire. Cette observation nous renvoie à l'étymologie du mot travail.

Chez Hegel, le travail est pris dans sa dimension anthropologique et philosophique "c'est-à-dire de l'examen des structures existentielles fondamentales de ce qui, dans un langage plus moderne, s'appelle la condition humaine" (Sobel, 2004). Pour Hegel, le travail s'inscrit dans une double dimension: la reconnaissance de l'acte de travailler par autrui, et sa propre reconnaissance. Le travail est alors source d'émancipation, un lieu de libération de l'Homme. Le travail serait donc l'expression de la conscience de l'Homme de pouvoir diriger, orienter sa vie, sans un asservissement programmé par la nature, penser sa destinée. Le travail serait alors source d'innovation et de création. Sobel³ voit

¹ Michel Serres *Hominescence* Ed. le Pommier 2001

² Marx, *Le Capital*(1867), traduction de J. Roy, Éd. Sociales, 1950.

³ id

dans cette double dimension une approche sociologique du travail quand il écrit "on peut dire que sous la notion hégélienne de travail sont fondamentalement pensées tout à la fois la constitution des identités individuelles et la nature du lien social dans les communautés humaines".

Ainsi, on peut déjà entrevoir chez Hegel, le lien entre le travail effectué par un individu et l'identité sociale et ainsi le rapport à autrui. Cette relation entre travail et identité, qui se construit dans une dualité parfois contradictoire, joue ainsi sur plusieurs facettes: l'individu acteur dans ce qu'il produit dans le travail mais aussi l'individu en tant que "moi" et dans ses interactions par rapport à autrui.

On peut voir aussi le double statut du travail: le travail comme étant un moyen d'émancipation de l'Homme ou comme étant un moyen d'asservissement de l'Homme. Il y a un travail qui donne à l'Homme sa dignité et un autre qui avilit l'Homme. Tout va dépendre de la réalité du travail.

Chez Arendt, la distinction travail (d'un point de vue linguistique, travail et *arbeit* désignent le produit fini de l'acte de travailler) et œuvre (résultat de l'acte) occupe sa réflexion. Elle ajoute à cette distinction la notion d'action. Ainsi, travail, œuvre et action sont les trois dimensions de la vie active (*vita activa*). Ces trois distinctions amènent Arendt à trois facettes de l'activité humaine: l'*animal laborans* (*labor* - travail), l'*homo faber* (*faber* - fabriquer) et le *zoon politikon* (zoo- animal, l'animal politique). Quand le premier est soumis au cycle naturel de la vie, le deuxième fabrique des outils et le troisième s'occupe de la vie publique. Le travail produit par l'*animal laborans* n'a jamais de fin, il est du domaine de l'éphémère, qui ne dure pas et qui s'inscrit dans la répétition d'un cycle et qui est à ce titre une activité qui est épuisante. Cette perspective peut nous renvoyer à la légende de Sisyphe revisité par Camus⁴ lorsque ce dernier explore l'absurdité de la condition humaine.

Pour Arendt, le travail ne représente pas l'essence de l'Homme et donc ne correspond pas à la valeur la plus importante de l'humanité. Par contre, l'œuvre est un processus qui a un terme et échapperait ainsi à la fatalité de l'éphémère du travail. Selon la philosophe, (1958 [2006], p.176) "Les idéaux de l'*homo faber*, fabricant du monde: la permanence, la durabilité, la stabilité, la durée, ont été sacrifiées à l'abondance, idéal de l'*animal laborans*. Nous vivons dans une société de travailleurs parce que le travail seul, par son inhérente fertilité, a des chances de faire naître l'abondance; et nous avons changé l'œuvre en travail, nous l'avons brisée en parcelles minuscules jusqu'à ce qu'elle se prête à une division où l'on atteint le dénominateur commun de l'exécution la plus simple afin de faire disparaître devant la force du travail (cette partie de la nature, peut-être

⁴ Albert Camus 1941 *Le mythe de Sisyphe*

même la plus puissante des forces naturelles) l'obstacle de la stabilité contre-nature, purement de ce monde, de l'artifice humain."

Pour Arendt, le progrès technique devrait nous libérer de plus en plus de la nécessité de travailler, il faut voir d'autres activités pour exister en dehors du travail. Cependant, si cette émancipation permet de libérer les classes les plus laborieuses de l'oppression et de l'exploitation, donc un progrès vers la non-violence, Arendt souligne que cela est nettement moins sûr que ce fut un progrès vers la liberté. Les perspectives d'Arendt, sur le monde du travail dans les sociétés modernes, mettent en dialogique l'*animal laborans* (le travail) et l'*homo faber* (l'œuvre): si l'œuvre devient l'objet de consommation, il devient aussi nécessité. Les sociétés modernes ouvrent ainsi la porte aux sociétés postmodernes caractérisées, entre autre, par un excessif recours à l'abondance des biens qui préexistent même avant les besoins. On se préoccupe maintenant de savoir à quelle utilité un objet pourra servir avant même que la nécessité en ait été pressentie, l'objet créant le besoin.

Ainsi, si les progrès techniques ont libéré du temps, "la cadence des machines" a accéléré "la cadence naturelle de la vie" et force est de constater que "les loisirs de l'*animal laborans* ne sont consacrés qu'à la consommation, et plus on laisse de temps, plus ses appétits deviennent exigeants, insatiables" (*ibid*, p.184).

Arendt dénonce ainsi une société d'économie basée sur le gaspillage au sein de laquelle la valeur du travail n'est reconnue que grâce à l'*animal laborans* et donc mettant au premier rang une nécessité artificielle portant l'Homme vers le "toujours plus". Paradoxalement, la technique, l'outil donc, renverrait ainsi l'humanité vers son statut d'animal: une dépendance servile, autogouverné par ses besoins. A mon sens, Arendt décrit ainsi une boucle d'auto-asservissement typique des systèmes gouvernant les processus de rétro-action en cybernétique mais aussi dans divers processus naturels. "[...] universel malheur causé d'une part par le manque d'équilibre entre le travail et la consommation, d'autre part par les exigences obstinées de l'*animal laborans* [...]" (*ibid*, p.184).

Le sens et la valeur du travail ont pris plusieurs "visages", tantôt méprisés (le travail était pour les esclaves), tantôt encensés (le travail comme émancipateur de la condition humaine)...

Nous verrons effectivement que les réflexions d'Arendt sur le rapport de l'Homme au travail anticiperont les réalités plurielles du monde du travail dans les sociétés occidentales postmodernes et notamment par l'explosion des biens technologiques, "l'outil-machine", devant libérer l'Homme mais, parfois, en l'asservissant davantage. C'est un point sur lequel je reviendrai à propos du travail enseignant, car il s'agit bien de situer le travail enseignant dans un contexte plus global que celui réduit à l'établissement scolaire (le terme "réduit" n'étant pas utilisé ici dans un sens péjoratif).

Le travail reste néanmoins une "activité" qui dépend des conditions sociales dans lesquelles elle se déroule mais aussi des modes de "management" inspirés, la plupart du temps, d'une économie libérale voire ultra-libérale qui a émergé sous le règne de l'efficacité évaluée, de la flexibilité au travail et de la montée de l'individualisme. Cela m'amène au concept de travail en sociologie.

I-2 Le concept de travail en sociologie

Du côté des sociologues, le concept de travail est plus récent. Cependant, on retrouvera dans les différents écrits une interconnexion entre philosophie et sociologie quant aux idées et conception du travail. Les recherches du sociologue prolongent les réflexions et interrogations du philosophe en ce sens que la sociologie du travail, par une approche empirique entre autre, conceptualise et théorise le travail dans une démarche qui est davantage du ressort de l'induction. Philosophie et sociologie s'interrogent l'une l'autre dans le champ d'une complexité en mouvement.

La sociologie du travail est définie par Friedmann (1946) comme "l'étude, sous leurs divers aspects, de toutes les collectivités qui se constituent à l'occasion du travail". La sociologie du travail semble naître en France à partir des travaux de Friedmann dans le monde de l'industrie⁵. Il part d'enquêtes menées sur le terrain. Pour lui, le travail, sur un plan épistémologique, doit être étudié sous plusieurs angles, technologique, physiologique, psychologique, sociologique, économique. Technologique car les conditions du travail dépendent des techniques. Pour Friedmann " le travail est inscrit dans la structure de l'outil ou de la machine". D'autre part, la sociologie du travail s'inscrit dans une histoire et même si les études sur le monde du travail décrivent un moment, elles n'en sont pas moins témoins des conditions de l'Homme au travail. Si la sociologie du travail a été contestée pour certains de ses aspects "événementiels", elle explicite les relations complexes qui s'établissent entre l'Homme et le travail. Friedmann établira lors de ses études empiriques la dépersonnalisation de l'individu dans les tâches routinières, la standardisation des tâches avec des ouvriers "interchangeables" en corrélation avec une diminution du savoir-faire ouvrier. Ces observations rejoignent l'aliénation au travail que Marx dénonçait. Peu à peu le concept de travail sera analysé sous diverses facettes et théorisé: la qualification comme construction sociale (Naville 1960), la qualification comme le savoir-faire artisanal et la conception substantialiste (Friedmann 1946), la notion de cadre introduite en 1930, la classification d'archétypes socio-professionnels (nomenclature des professions et catégories socio-professionnelles par exemple)...

⁵ *Georges Friedmann 1946 Problèmes humains du machinisme industriel*

Friedmann introduit également dans ses recherches une nouvelle approche du concept du travail et ainsi une refondation de la sociologie du travail. En résumant, il s'inscrit, non pas dans une sociologie "durkhémienne" (holisme sociologique qui part des faits sociaux pour expliquer la société) mais dans une sociologie que Weber (1913) a initié par une approche compréhensive (individualisme qui part du comportement des individus pour expliquer la société). Friedmann s'inscrit ainsi dans la continuité de la pensée de Weber quand il écrit⁶: « La sociologie du travail [...] n'existe que dans la mesure où une conduite de travail doit être décomposée pour être analysée en termes soit de personnalité, soit de système social, soit de situation historique (et non chronologique) et possède une unité du fait que les valeurs qui orientent les acteurs, en s'institutionnalisant, deviennent normes collectives de conduite, contrôlant ainsi des systèmes d'interaction. Ces valeurs et ces normes commandent, par divers processus de socialisation, les conduites individuelles. Mais parce que le travail et le travailleur sont aussi « nature » et pas seulement action sociale, surtout lorsque le travail est, dans son exécution même, subi, les conduites individuelles relèvent aussi d'un autre type d'analyse, dont les études de G. Friedmann sur les mécanismes psychologiques par lesquels l'individu surmonte les contradictions de sa créativité et de sa dépendance ont justement souligné l'importance. La sociologie du travail apparaît ainsi située au cœur de la sociologie, parce que son objet est l'expérience « historisante » par excellence : le travail, principe de définition d'une situation historique, ni matériellement, ni philosophiquement, mais comme action transformatrice de l'homme sur la nature, sur les autres hommes, et sur lui-même » (extrait de "Georges Friedmann: Un sociologue dans le siècle, 1902-1977" Pierre Grémion et Françoise Piotet CNRS Sociologie).

Le monde de l'éducation et de la formation n'échappe plus aux études sociologiques: des recherches et des analyses sur le travail enseignant ainsi que sur le travail du formateur d'enseignant permettent d'appréhender de façon conceptuelle les différentes modalités du métier. Il s'agit donc d'examiner les résultats de quelques travaux de recherche et leurs conclusions sur l'objet «travail enseignant».

I-3 Le travail enseignant

Le travail des enseignants a subi de profondes modifications voire de transformations depuis une vingtaine d'années en France. Etant moi-même enseignante depuis trente ans, j'ai vécu ces changements. S'il s'avère que le cœur du métier reste le même, de nouvelles tâches incombent désormais à l'enseignant. Toutefois, il ne s'agit pas ici de dresser un historique de ces modifications

⁶ *Georges Friedmann 1962 Traité de sociologie du travail*

mais d'essayer de cerner les limites et les extensions du travail enseignant actuellement. Cette approche permettra ensuite de contextualiser le travail enseignant au sein de l'institution. Les multiples interconnexions et interrelations entre les différents acteurs du monde scolaire ne sont pas sans conséquences sur la construction identitaire de l'enseignant et de l'élève. On pourra s'interroger sur cette "errance" teintée d'incertitudes qui semblent peupler le discours des enseignants mais aussi des non-enseignants et qui pourrait se résumer à "que faut-il enseigner?" maintenant. Si les réformes scolaires se suivent, sans prolongement parfois dans le temps et en l'absence de cohérence surtout à long terme, il faut examiner sans doute la complexification du travail enseignant doublée d'une complexification du monde scolaire et des connexions avec le "monde" extérieur". Dès lors on peut s'interroger du passage progressif de l'école "sanctuarisée" à l'école ouverte sur la société civile et la sphère économique. Cette remarque est en lien avec la partie pragmatique de cette recherche.

I-3-1 Le travail au quotidien

Les tâches quotidiennes de l'enseignant sont multiples et l'îlot central en est la classe (les classes) dont l'enseignant à la charge. Cependant, il semblerait réducteur de ne considérer que ces tâches car si le travail de l'enseignant consiste à générer une production pédagogique, à partir d'un ensemble d'injonctions institutionnelles parfois contradictoires, le travail de l'enseignant réside aussi dans un système complexe dans lequel, en plus de son travail pour et dans la classe, d'autres tâches lui sont assignées.

Tardif et Lessard (1999) aborde le travail enseignant en s'appuyant sur une démarche empirique à partir de nombreux entretiens avec des enseignants ainsi que différents acteurs du système scolaire québécois. Ils définissent l'acte d'enseignement comme "composite". Leur approche du travail enseignant rejoint celle de Weber en ce sens où l'analyse du travail enseignant est effectuée à partir d'entretiens avec les enseignants (approche individualiste) et par la mise en relation du travail enseignant et de ses effets (approche compréhensive).

Tardif et Lessard analysent différents paramètres du travail enseignant: temps de préparation des cours, planification des séquences, charge de travail réel charge de travail prescrit, temps de correction et d'évaluation, relations aux parents, échanges entre enseignants ainsi qu'avec d'autres acteurs de la sphère scolaire.

Talbot (2002) résume dans une note⁷ quelques aspects des études effectuées par Tardif et Lessard. Je reprends de façon synthétique des observations clefs relevées par Talbot:

Tableau 1 Synthèse des travaux de Tardif et Lessard (Talbot) - cadre organisationnel - processus interactif - travail collectif

Cadre organisationnel du travail enseignant	Processus interactif de réalisation du travail enseignant	Travail enseignant et travail collectif
<p>Ecole considérée comme unité d'analyse; école caractérisée par une division du travail par classe (bien souvent); structure cellulaire du travail: enseignant responsable de sa classe; travail de l'enseignant est centré sur des collectifs humains (les élèves); travail enseignant s'inscrit dans une évolution liée à des facteurs internes (bureaucratiation et diversification des "clientèles").</p>	<p>Objectifs; programme et réalisation au quotidien; plusieurs mandats à assumer pour les enseignants (entre éduquer, instruire, socialiser et former). Questionnement: les buts de l'école vont-ils vers la reproduction fonction de sélection et d'exclusion? Ont-ils au contraire une fonction d'intégration et de spécialisation en transmettant à la fois une culture commune et des savoirs spécifiques correspondant à l'organisation fonctionnelle du marché du travail? Ont-ils une fonction productrice en contribuant à l'institutionnalisation de nouveaux rapports sociaux?</p>	<p>Etude des rapports entre les enseignants et entre les enseignants et les autres acteurs (dans l'école et en dehors de l'école); l'enseignant est de moins en moins seul dans sa classe; l'environnement se complexifie et est même "encombré"; nécessité pour l'enseignant de manœuvrer, négocier et parfois de lutter contre des acteurs en place.</p>
<p>Conditions et finalités du travail enseignant contradictoires: temps scolaire découpé administrativement sans relation avec les phases d'apprentissage; prise en compte de la diversité et de l'hétérogénéité des élèves tout en pratiquant une forme d'élitisme favorisant les élèves les plus socialement adaptés au système scolaire; fonctionnement selon un principe d'égalité et de coopération tout en stimulant la compétition...</p>	<p>Impact de ce questionnement sur le travail enseignant: appropriation, ajustement du travail enseignant en fonction des contraintes situationnelles; transformation du travail enseignant.</p>	<p>L'analyse des propos recueillis permet de faire ressortir que les formes de collaboration recensées sont relativement minimales et qu'elles ne remettent pas en cause l'organisation cellulaire de l'enseignement.</p>

Tardif et Lessard notent que la relation aux élèves est définie comme l'activité essentielle. A la suite de leurs recherches, ils déduisent que "les enseignants investissent beaucoup, émotivement parlant, dans leur travail: il s'agit d'un travail émotionnel, consommant une bonne dose d'énergie affective, et découlant de la nature interpersonnelle des rapports enseignants/élèves" (*ibid*, p.313). Cependant, ils notent aussi qu' "il n'existe pas de relation typique, uniforme et universelle des

⁷ *Revue française de pédagogie vol.138, 2002, p.183-185*

enseignants aux élèves. Bien au contraire, cette relation varie souvent d'un enseignant à l'autre et dépend de multiples facteurs: âge, nationalité et sexe des enseignants et des élèves, ressources disponibles, difficultés des groupes, nombre d'élèves par classe, situation socio-économique des élèves, matières enseignées, moment de la carrière; moment de l'année, etc., tout cela influence d'une façon ou d'une autre la relation enseignant/élève (p.314, *ibid*).

Ce travail avec autrui, ici l'élève, ne prend de sens que si l'enseignant a une vision sur le long terme de son enseignement. En effet, il s'agit, de façon peut-être implicite ou tout du moins vécu de façon implicite par l'enseignant, d'un travail de socialisation. Dubet (2002) a conduit des recherches dans le domaine du travail sur autrui. Il définit le travail sur autrui comme "l'ensemble des activités professionnelles participant à la socialisation des individus" (introduction, p.9) et s'interroge sur le genre de conséquence que peut avoir ce type de travail sur autrui. Il émet l'hypothèse que "le travail de socialisation repose sur un principe d'homologie des expériences du professionnel et du socialisé" (*ibid*, p.338). En ce qui concerne l'école, enseignant et élève partagent un même lieu, la classe essentiellement, mais également un ensemble de règles et de contraintes. "[...] la socialisation est une interaction dans laquelle même si les uns dominent les autres, il n'empêche que les styles de motivation des maîtres tendent à devenir ceux des élèves (*ibid*,p.339)". Le travail de l'enseignant consiste ainsi, dans ces cadres d'espace et de temps, à agir sur l'élève mais dans cette action, l'élève interagit sur l'enseignant. Il y a dans ce travail sur autrui un processus d'identification à l'autre qui passe par le genre de relation que l'enseignant induit chez l'élève (empathie ou non, autorité ou autoritarisme, jugement de valeur porté sur l'élève...). Lequel, en fonction du style de l'enseignant s'identifie au travail demandé (se reconnaît comme élève et adhère aux tâches demandées par l'enseignant) ou bien se désolidarise de l'enseignant dans lequel il ne trouve pas de marques d'identités réciproques. Dubet écrit que "s'il y a dans la socialisation quelque chose de l'ordre de l'identification, on peut imaginer que celle-ci passe plus par le style de la relation que par des processus cognitifs parfaitement conscients (*ibid*, p.339)".

On peut déjà comprendre que la relation à l'élève peut avoir des conséquences à court et moyen terme sur la construction identitaire de l'élève. On entrevoit dès lors l'importance de la relation entre l'enseignant et l'élève et peut-être sur sa trajectoire de vie ultérieure. C'est ce processus d'identification à l'autre qui sera examinée par la suite puisqu'il peut s'agir ici d'une co-construction identitaire.

De l'ensemble de ces recherches, on peut retenir que des tensions et des dilemmes naissent à partir des contradictions entre travail prescrit et travail réel, entre l'hétéronomie instituée par une bureaucratie très hiérarchisée et l'autonomie demandée aux enseignants, entre les missions d'instruction et d'éducation ainsi que de socialisation (missions difficiles à mener dans certains contextes socio-économiques), tension entre travail collaboratif et isolement de l'enseignant (par exemple lorsqu'il se retrouve seul en classe, ou lors de conflits avec l'administration). D'autre part, ces travaux "étudient en quoi l'interaction est justement constitutive du travail enseignant et en quel sens elle marque aussi bien les technologies et les connaissances que la personnalité du travailleur enseignant" (Talbot, 2002, p.185). Ce dernier point sera repris dans un paragraphe sur la construction identitaire de l'enseignant.

Il me paraît intéressant de noter aussi qu'en France comme au Québec, on a assisté à une massification du système scolaire. Toutefois, Tardif et Lessard mentionnent d'autres acteurs qui interviennent à l'école comme des orthopédagogues (très peu connus en France), des employés de soutien, des psychoéducateurs, des ergothérapeutes, des physiothérapeutes. Ces nouveaux métiers au sein même du système scolaire ont accompagné ces changements, métiers qui ne sont exercés qu'en dehors de l'école en France. D'un point de vue comparatif entre les deux systèmes, québécois et français, il semblerait que les enseignants québécois soient davantage accompagnés dans certaines tâches que les enseignants français. Il incombe aux enseignants français, par exemple, de suivre une spécialisation sur l'enfant et l'adolescent présentant des troubles des apprentissages ou encore une "spécialisation" dans les processus d'orientation des élèves.

Cette dernière remarque entraîne à considérer la complexification du travail enseignant en ciblant peu à peu le système éducatif français.

I-3-2 Complexification du travail enseignant: vers un glissement des tâches

La complexification du travail enseignant est une réalité. Elle est d'autant plus réelle qu'elle est par ailleurs actée par l'institution scolaire, que ce soit, en France, au niveau "supra" à savoir légalement inscrit dans la loi et publié au journal officiel ainsi qu'au Bulletin officiel mais également, et cela depuis les premières lois de décentralisation des pouvoirs publics, au niveau local et dans l'établissement. Cette complexification du travail enseignant s'inscrit dans une mutation plus générale du travail. Il est important de resituer le travail enseignant dans le contexte actuel afin de comprendre les évolutions du travail enseignant. Selon Hargreaves (1994), la société actuelle est dans une phase de transition, entre société moderne (société dans laquelle Arendt prévoyait déjà les prémisses de la

postmodernité avec son cortège de contingences) et société postmoderne. Selon lui, cette transition affecte non seulement les missions de l'école mais aussi le travail de l'enseignant.

Tardif et Lessard(1999), cite ainsi Hargreaves (1994, p.83 -85). Hargreaves examine "seven key dimensions of postmodernity where these ironies and paradoxes can be seen. I do not want to claim that these aspects of postmodernity are the only ones and that their discussion exhausts all there is to know on the subject. But they do encompass important elements of the postmodern social condition and are among the ones that are most influential for education and teaching. The seven dimensions are: "1st : flexible economies, 2nd : paradox of globalization, 3rd : dead certainties, 4th : moving mosaic, 5th : boundless self, 6th : safe simulation, 7th : compression of time and space.

Tableau 2 Les sept dimensions du développement de la société actuelle (traduction Tardif et Lessard, 1999)

1	La flexibilité occupationnelle et le développement des nouvelles techniques de communications maximisant la rapidité d'adaptation et la productivité
2	La globalisation des économies, des échanges et des communications qui génère de l'insécurité et sème le doute sur les identités nationales existantes dans un contexte de plus en plus diversifié et multiculturel;
3	L'incertitude morale et scientifique qui réduit la confiance dans les savoirs et l'expertise; Hargreaves parle de la nécessité pour chacun, et notamment pour les enseignants, de développer des "certitudes ancrées" par opposition aux certitudes scientifiques;
4	La fluidité organisationnelle que Hargreaves exprime par l'image de la "mosaïque mouvante";
5	L'anxiété personnelle et la quête d'authenticité dans un monde sans racines morales profondes et sécurisantes, la construction de soi comme travail d'une vie;
6	Un raffinement et une complexité technologiques qui créent un monde d'images instantanées et d'apparences artificielles;
7	La compression du temps et de l'espace qui peut signifier une plus grande flexibilité et une meilleure communication, mais qui peut engendrer des surcharges d'innovation et de changement, une certaine superficialité et la perte de sens et de direction

Ainsi, selon Tardif et Lessard (*ibid*), le système scolaire n'a pas pris suffisamment la mesure de ces changements globaux de la société. Il apparaît que l'école soit restée prisonnière d'un mode de fonctionnement passéiste, "fossilisée" (p.293). Les auteurs soulignent toutefois que les missions des enseignants ont changé. On peut donc voir ici une antinomie entre une organisation structurelle centrée sur la classe (structure cellulaire du travail enseignant) et les nouvelles missions des enseignants.

A titre indicatif il est intéressant de comparer l'évolution des référentiels de compétences de l'enseignant entre 2006 et 2013 en France afin de rendre compte de l'augmentation des tâches prescrites.

Tableau 3 Comparaison des référentiels de compétences des enseignants 2006 - 2013

Référentiel des dix compétences 2006 ⁸ Extraits	Référentiel des compétences 2013 ⁹ Extraits
<ul style="list-style-type: none"> - agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable ; - maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer ; - maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale ; - concevoir et mettre en œuvre son enseignement - organiser le travail de la classe ; - prendre en compte la diversité des élèves ; - évaluer les élèves ; - maîtriser les technologies de l'information et de la communication ; - travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école ; - se former et innover. 	<ul style="list-style-type: none"> - Faire partager les valeurs de la République - Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école - Connaître les élèves et les processus d'apprentissage - Prendre en compte la diversité des élèves - Accompagner les élèves dans leur parcours de formation - Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques - Maîtriser la langue française à des fins de communication - Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier - Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier - Coopérer au sein d'une équipe - Contribuer à l'action de la communauté éducative - Coopérer avec les parents d'élèves - Coopérer avec les partenaires de l'école - S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel - Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves - Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves - Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves

Ainsi, de dix compétences inscrites au BO, le ministère de l'Éducation nationale a inscrit sept compétences supplémentaires. On peut remarquer parmi ces compétences, celle de favoriser la socialisation des élèves. Le problème restant entier pour l'enseignant, car encore faudrait-il que cette notion de socialisation soit comprise dans son entière objectivité (l'élève comme objet de travail de l'enseignant) tout en tenant compte de la subjectivité que cette socialisation implique, à savoir l'élève comme sujet et donc comme être émotionnel.

Dans un ouvrage collectif, Rayou (2014) montre que le travail enseignant a cessé d'être homogène. "L'enseignement s'inscrit ainsi dans l'ensemble des "métiers flous" de l'action publique dont les dispositifs procéduraux ne garantissent plus la cohérence et qui exigent des traitements contextualisés et pragmatiques des difficultés rencontrées (Jeannot 2005, p.36)". Il ajoute que "si la

⁸ A. du 19-12-2006 JO du 28-12-2006

⁹ BO n°30 du 25 juillet 2013

nécessité de former des enseignants experts ne cesse de s'imposer avec la modification des objectifs et des publics traditionnels, le recours à des savoirs professionnels, académiques et didactiques paraît cependant nécessaire, mais pas suffisant. Il s'agit en effet de les doter de compétences professionnelles générales qui incluent, outre ces savoirs classiques, des dispositions affectives, conatives et pratiques (p.36-37)." Par conséquent, non seulement il y a une complexification du travail enseignant, mais à cela s'ajoutent des compétences qui risquent d'être très liées à la personnalité de l'enseignant en l'absence d'un vrai accompagnement professionnalisant.

Hargreaves (1994) fait un très intéressant travail de mise en relation entre les sept dimensions qu'il a définies et qui caractérisent l'évolution générale des sociétés occidentales post-modernes et les changements qu'elles induisent pour les enseignants et leur travail.

Tableau 4 Les sept dimensions des sociétés postmodernes et le travail enseignant (quelques extraits)

1	<p><u>Flexible Economies</u></p> <p>Occupational flexibility and technological complexity create needs for diversity but also tendencies towards divisiveness. The need for teachers to develop skills and qualities of flexibility in their students [...] is important. But equally important is the need for discourse and debate to address the uses of technology and the patterns of unemployment and underemployment which many young people will face as adults in the new economic order.</p>
2	<p><u>The paradox of globalization</u> creates <i>national doubt and insecurity</i> and carries with it dangers of resurrecting and reconstructing traditional curricula of an ethnocentric and xenophobic nature. Such curricula can reinforce educational inequities among culturally diverse groups, create excesses of content and burdens of overload for teachers to overcome, and reinforce subject-based structures of secondary schooling that inhibit organizational learning.</p>
3	<p><u>Dead certainties</u></p> <p>Moral and scientific uncertainty reduces confidence in the factual certainties of <i>what</i> is taught, decreases dependency on scientifically "proven" "best methods" of <i>how</i> things are taught, and makes it difficult to secure moral agreement about <i>why</i> things are taught. In response, teachers are either becoming more involved in developing their own missions and visions, or are being placed at the moral mercy of the market force of parental choice, or are being directed to extol and expound the virtues of standards, tradition and basic skills by those who nostalgically reconstruct mythical certainties of ill-remembered pasts. The challenge for teachers is to develop situated rather than scientific certainties in their own schools as collaborative communities. [...]</p>
4	<p><u>The moving mosaic</u></p> <p>Organizational fluidity challenges the balkanized structures of secondary school teaching, yet addresses the needs for collaboration and shared occupational learning in contexts that are larger and more complex than small, simple elementary schools. While "moving mosaic" structures of work organization can be flexible and responsive, they can also be manipulative, with the organizational parts being maneuvered by a non-accountable and inaccessible core. This has important implications for school-based management and whether it will become an avenue of empowerment or a conduit for blame.</p>
5	<p><u>The Boundless self</u></p> <p>Personal anxiety and the search for authenticity becomes a continuous psychological quest in a</p>

	world without secure moral anchors. The focus on staff development as self-development reflects this process. Where teacher self-development is linked to actions which address the contextual realities of teacher's work and which actively seek to change them, this process can be an immensely empowering one. But when the context is ignored, and the powers of self-development and personal change are viewed boundless, then teacher self-development and its celebration of personal knowledge can become pious, narcissistic and self-indulgent.
6	<u>Safe simulation</u> Technological sophistication and complexity create a world of instantaneous images and artificial appearances. Safe simulations of reality can be more perfect and plausible than the more untidy and uncontrollable realities themselves. Contrived cooperation in the classroom and contrived collegiality in the staffroom are examples of safe simulation that can denude the collaborative process of its vitality and spontaneity.
7	<u>Compression of time and space</u> can lead to greater flexibility, improved responsiveness and better communication in our schools, but it can also create intolerable overload, premature burnout, superficiality and loss of purpose and direction. A challenge in reconstructing and redesigning teacher's work is to develop structures and processes which are more flexible and responsive but which also deal effectively and reflectively with the pressures of overload, multiple innovation and accelerated change.

(*ibid*, p.83)

Certaines de ces "dimensions" seront à nouveau examinées, dans le contexte du collectif d'une part et dans le travail de recherche «sur le terrain».

Différents auteurs font également ces constats:

- Selon Maroy (2006, p.119), "le développement technologique de l'information, une vie sociale toujours plus multiculturelle, l'autonomie croissante accordée aux communautés locales et aux établissements scolaires, etc. influencent la vie de l'école. De manière générale, la profession enseignante serait donc concernée par la nécessité de s'impliquer davantage dans des tâches administratives et de gestion scolaire, d'utiliser les technologies de l'information et de la communication, de promouvoir les droits humains et l'éducation civique, et de former les élèves à apprendre dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie". Maroy s'appuie ici sur l'enquête Eurydice¹⁰ de 2003.
- D'autre part, Maroy (*ibid*, p.120-121) souligne, grâce à une comparaison faite par Eurydice, que "dans tous les pays, selon la loi ou sur la base des conventions collectives, les enseignants sont supposés mener un travail en équipe, c'est-à-dire se coordonner entre eux et collaborer activement dans différents domaines (évaluation interne de l'école, préparation du programme, plan d'activité de l'école, etc.). Ce travail en équipe n'engendre pas de rémunération supplémentaire ni de diminution du temps d'enseignement."

¹⁰ Le réseau Eurydice recueille des données sur les systèmes éducatifs européens et analyse les politiques menées en matière d'éducation. http://eacea.ec.europa.eu/2007-2013_en.php

- Dubet (2002, p.26) écrit "Comme l'Eglise, l'école est hors du monde, elle est moralement unie, c'est un sanctuaire à l'abri des divisions sociales. [...]". Mais, la fin d'un "programme institutionnel" (*ibid*) voit se décomposer la transcendance du sens et des valeurs qui le faisait tenir, la profession remplace la vocation [...] (Rayou 2014, p.36)."
- Tardif et Lessard (2004) notent également "que le rapport au travail enseignant a évolué passant d'un travail comme vocation, insistant dès lors à la fois sur les qualités morales et le savoir disciplinaire, au métier, impliquant des savoirs techniques, et enfin à la profession reposant sur une expertise et capacité de jugement réflexif de haut niveau".

On assiste ainsi progressivement à un glissement des tâches allié à une complexification: le travail de l'enseignant consiste aussi à gérer les relations avec les parents, les élèves et cela en dehors de la classe, à participer aux différentes commissions ou conseils internes à l'établissement, et enfin à s'occuper de tâches administratives y compris gestionnaires. Cette tendance, si elle est déjà assez fortement ancrée dans certains pays européens, progresse en France. En tant qu'enseignante moi-même j'ai observé ce glissement progressif dans mon travail au quotidien. Si effectivement le noyau de l'activité enseignante reste la classe et tout ce qu'implique la gestion de la classe et donc des élèves, je ne peux que constater qu'avec l'arrivée des nouveaux outils numériques (correspondant au stade de développement du web 2.0 puis du web 3.0), les injonctions diverses et variées d'utiliser les logiciels dédiés à la gestion des élèves (notes, appréciations, bulletins, courriers électroniques etc.) accélèrent toutes les formes de communication et les demandes de gestion rapide deviennent ouvertement des injonctions de l'immédiateté, du tout maintenant et tout de suite. Et cela sans compter le renouvellement incessant des connaissances des enseignants sur l'évolution des techniques numériques et du matériel correspondant. Autrement dit, si l'enseignant était autrefois manipulateur du stylo, du feutre et du tableau blanc, on le somme désormais de devenir un expert en technologie du numérique. A l'heure de la fracture sociale, on peut voir ici une fracture générationnelle, d'une part entre les enseignants les plus âgés et les jeunes enseignants et d'autre part entre les enseignants et les élèves. Il est très probable que cette fracture s'amenuise peu à peu mais cela n'enlèvera pas le rythme effréné par lequel arrivent les informations ou par lequel l'enseignant peut donner des informations (multiplicité des supports de cours par exemple, papier et numérique; la dématérialisation de certains documents ne réfrénant plus la mise en ligne, d'un simple "clic", les travaux sont envoyés). On peut voir ici une forme d'aliénation par rapport à l'outil numérique et une dépendance proche de l'addiction technologique dans une société "multiconnectée".

Pour conclure sur cette partie, les recherches sur le travail enseignant tendent à bien démontrer l'intensification et la complexification de ce travail. Maroy (2006, p.132), avance l'hypothèse que pour les enseignants, face à ces mutations du métier, et en continuant à "prodiguer une attention au développement des élèves", c'est dans ce contexte que la surcharge de travail se fait sentir. Ainsi, en faisant référence aux travaux d'Y.Clot, Maroy prolonge cette hypothèse en avançant que le travail enseignant se déroule au-delà du travail prescrit et de la tâche et que "le réel de l'activité" est plus large que la seule "activité réalisée". Pour cette raison, je pense que les référentiels de compétences sont davantage mis en place pour assurer un continuum intergénérationnel des enseignants face aux pertes de sens et de repères éthiques que connaissent globalement les sociétés occidentales postmodernes. D'autre part, ces référentiels de compétences servent de base pour l'évaluation et l'efficience du travail enseignant mais ne modifieront pas l'essence même de ce qu'on appelle communément la conscience professionnelle. Car à bien lire les compétences prescrites dans le référentiel des enseignants français, on peut s'interroger sur la clarté de ces prescriptions et surtout leur prolongation dans le travail quotidien.

Enfin, selon Maroy (*ibid*), "l'activité de l'enseignant en situation, les potentialités ou les empêchements qu'il y rencontre, se situent ainsi au carrefour de différentes dimensions - personnelle, impersonnelle, transpersonnelle, interpersonnelle - du métier. Or justement, les nouvelles prescriptions en termes d'obligation de résultats peuvent tendre à empêcher certaines activités de la part de l'enseignant et à en prescrire d'autres, alors que par ailleurs l'ethos professionnel de l'enseignant l'invite à en développer d'autres encore. D'où au final, un sentiment d'aliénation, de tension ou de surcharge" (p.132).

Ces dernières considérations m'amène à traiter, dans ce contexte, de l'identité professionnelle pour appréhender les multiples facettes de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant et de son interaction avec la construction identitaire de l'élève.

II La construction de l'identité enseignante: les interférences entre l'enseignant et l'enseigné

Le terme d'identité est "emprunté du latin *identitas*, «qualité de ce qui est le même», dérivé du latin classique *idem*, « le même »"¹¹. L'identité est l'exacte ressemblance entre des êtres, des choses qui ont une existence distincte. Elle se définit comme le "caractère de ce qui demeure identique ou égal à soi-même dans le temps, de ce qui, dans un être, reste identique, permanent, et fonde son

¹¹ *Dictionnaire de l'académie française*

individualité". D'un point de vue anthropologique, "l'identité est un rapport et non pas une qualification individuelle comme l'entend le langage commun. Ainsi, la question de l'identité est non pas «qui suis-je?», mais «qui je suis par rapport aux autres, que sont les autres par rapport à moi?». Le concept d'identité ne peut pas se séparer du concept d'altérité"¹².

La définition (les définitions) du terme identité relevée ici marque deux aspects: le caractère immuable de l'identité, le caractère distinctif de l'identité qui introduit donc un aspect du "je" par rapport à "l'autre" (le soi conscientisé du rapport au monde) et introduit donc la notion d'altérité. Le concept d'identité selon une définition anthropologique du terme renvoie bien à cet aspect avec comme idée sous-jacente celle de l'identité sociale, c'est-à-dire du "je" dans les relations sociales.

Dans cette partie sur l'identité, je m'appuie essentiellement sur les recherches de quelques auteurs qui ont conceptualisé le terme d'identité. Plusieurs approches sont développées ici: identité personnelle, identité sociale et identité professionnelle. Afin d'exploiter les entretiens présentés dans la seconde partie et à partir de mes observations en tant qu'enseignante, deux aspects seront en particulier développés dans ce qui suit: l'identité sociale de l'enfant ou de l'adolescent en tant qu'élève et l'identité enseignante.

II-1 Identité personnelle - identité pour soi

II-1-1 Socialisation

On ne peut parler d'identité sans faire référence aux théories de la socialisation (Piaget, 1932). Le jeune enfant se socialise auprès de sa famille, du cercle de ses amis, de l'école qui joue un rôle important en particulier dans la suite de sa scolarité (1^{er} temps). Cette socialisation qui sort le jeune enfant de sa matrice nourricière (famille) est une première forme de socialisation dite primaire. Selon Piaget, "La socialisation ne peut plus être pensée et analysée comme une inculcation, par les institutions, des manières de faire, de sentir et de penser à des êtres passifs et égoïstes mais comme une construction interactive des conduites sociales à la fois cognitive et relationnelle. L'activité et les interactions qu'elle implique constituent désormais, selon lui, le vecteur primordial de la socialisation des enfants ainsi conçue".

Castra (2010, p.72-73) définit par ailleurs, que "La socialisation « latente » correspond davantage à un processus où l'enfant intériorise les normes et les valeurs de la société dans laquelle il vit sans

¹² RUANO-BORBALAN (J-C), *L'identité : l'individu, le groupe, la société*, Auxerre, Editions Sciences Humaines, 1998, p2.

qu'il y ait d'apprentissage spécifique ni réelle conscience de participer à ce processus. Pour George H. Mead¹³, c'est par la confrontation aux « autrui significatifs » puis aux « autrui généralisés » que ce processus de socialisation latente va s'effectuer".

Cependant, dans les phases successives de sa vie, le jeune sera confronté à d'autres formes de socialisation, dite secondaire, qui se jouera dans le nœud d'interactions émotionnelles, culturelles, morales avec son environnement, institution scolaire, association, monde du travail.

Si une socialisation primaire est un préalable aux autres formes de socialisation (socialisation secondaire), elle n'assure pas pour autant une trajectoire linéaire de l'individu.

Autrement dit, tout au long de la vie, les différentes formes de socialisation se construisent, se déconstruisent, se reconstruisent selon des plans différents, des schèmes nouveaux, au fur et à mesure du parcours de vie de la personne, tant sur le plan individuel que collectif. C'est probablement un des points importants qui permettent au sujet de recombinaison ce qu'il a déjà expérimenté avec ses expériences nouvelles, pour peu qu'on lui laisse l'occasion ou l'opportunité d'expérimenter.

Ainsi, ces processus d'installation de la socialisation sont provisoires et peuvent être remis en cause tout au long de la vie. Il me semble cependant, que dans les processus de socialisation, deux périodes pourraient être les plus sensibles: celle de l'enfance et celle de l'adolescence. Ce qui m'amène à penser que ces processus sont importants pour "l'insertion sociale" et la reconnaissance du jeune au sein de la société: reconnaissance par les autres mais aussi par lui-même. Autrement dit, non seulement le cercle familial joue un rôle important, mais le deuxième acteur fondamental apparaît être l'école.

Dans un travail de recherche, Kunnen et Bosma (2006) ont conceptualisé les interactions qui se nouent entre les interactions inter-personnelles et avec l'environnement dans les trajectoires développementales des individus. Les auteurs indiquent que ces interactions jouent autant pour l'adolescent que pour le jeune adulte. Selon ces auteurs (2006, p.16): "Le changement d'identité est déclenché par un manque d'adéquation entre la personne et le contexte. Ce manque d'accord peut être causé par des demandes externes (changeantes), par des événements de vie particuliers, ou par des modifications dans les compétences, les désirs et les préférences de la personne. Ces changements peuvent être faibles et presque invisibles au départ, mais ils peuvent déclencher un changement développemental durable sur le long terme. [...]En raison du caractère non-linéaire du

¹³ *George H. Mead, L'Esprit, le soi, et la société, op. cit.*

développement, ces événements particuliers, ces caractéristiques personnelles ou ces aspects de timing peuvent avoir une influence complètement différente sur des personnes différentes, en fonction d'autres aspects du système personne-contexte." Pour Kunnen et Bosma, le développement de l'identité est fondamentalement relationnel. Ce point est développé dans le paragraphe suivant à propos de l'identité sociale.

Ces formes conceptuelles de l'identité posent à mon sens des questions pertinentes: "comment le développement identitaire dans l'adolescence est-il lié au changement d'identité dans l'âge adulte ? Est-ce que les mécanismes, les processus et les variables pertinentes sont les mêmes tout au long de la vie ?" Ces questions interrogent de façon fondamentale la formation des enseignants et des formateurs. Ces travaux de recherche vont dans le sens des entretiens qui seront présentés dans la seconde partie.

II-1-2 Identité sociale

L'identité sociale permet de situer l'individu dans la société. Elle comprend à la fois sa position au sein de la famille, sa position sociale et donc économique, son travail mais aussi les activités que la personne peut occuper (activités associatives, politiques, sportives ...). L'identité sociale a à voir avec l'individu en tant que citoyen. L'identité sociale se réfère également au statut d'homme ou de femme, l'âge. Cette identité est donc une identité socialement attribuée, répondant à des normes sociales. L'individu est donc caractérisé par une identité sociale composite dont les différentes composantes se construisent en interaction avec l'environnement. L'identité sociale se construit avec et dans l'expérience. Ainsi, comme le souligne différents auteurs dont A.Mucchielli (2013) l'identité au sens le plus large renvoie à "une interaction, une dialectique entre l'individuel et le social". Ainsi, l'identité est un construit relationnel induit par des séquences de transactions entre l'individu et son environnement. Cette identité se construit de façon continue, ou se déconstruit ou entre en crise selon les circonstances rencontrées par l'individu.

En ce qui concerne le jeune, l'identité sociale va s'inscrire dans un triple processus dynamique: celui d'une "identisation", d'une "identification" à double entrée, l'une vis-à-vis du groupe de pairs (groupe de jeunes du même âge quel que soit le contexte) et l'autre vis-à-vis de la sphère scolaire (l'identité héritée et assignée par l'institution). Pour l'enfant et l'adolescent, cette triple co-alliance, qui me semblent nécessaires pour relever le défi de construire une identité visée (projection du jeune dans l'avenir), ne peut tenir qu'avec la réunion d'un ensemble de conditions. Parmi celles-ci, je ne

développerai que certains paramètres, ceux en relation avec la "chose" scolaire. Il est évident que d'autres paramètres interfèrent dans ces processus de développement identitaire secondaire: origine ethnique, culture familiale, handicap, catégorie socio-professionnelle des parents... Ainsi, ce qui m'interroge avant tout, c'est l'environnement scolaire du jeune dans une perspective développementale de son identité. Cet environnement englobant l'enseignant, il s'agit donc d'examiner le développement identitaire de l'enseignant en tant que professionnel.

Comme Kunnen et Bosma (2009), on peut considérer que le développement de l'identité se fait dans un contexte de relations dynamiques. Ces auteurs élaborent une conceptualisation du développement identitaire qui se déroule selon "un processus itératif de transactions avec le contexte" (*ibid*, p.1). L'identité qu'ils définissent se réfère à une identité en tant que relation. Selon Erikson¹⁴ (1968, p.50) "le sentiment conscient d'avoir une identité personnelle est basé sur deux observations simultanées: la perception de l'unité de soi et de la continuité de sa propre existence dans le temps et l'espace, et la perception du fait que les autres reconnaissent son unité et sa continuité". Ainsi, la construction de l'identité de l'adolescent se situe à l'interface d'un apprentissage de la réalité des autres et d'une appropriation du groupe (intégration sociale) mais aussi du désir (inconscient et/ou conscient) de se démarquer en tant qu'individu unique. Il y a dans ce double processus des moments d'assimilation au groupe social et des moments de différenciation. Ainsi, selon Kunnen et Bosma "Etre et rester identifiable, d'un point de vue objectif et d'un point de vue subjectif, semble bien être au cœur de la signification du terme "identité""(2009, p.3).

D'autre part, les mêmes auteurs abordent un autre point qui me paraît signifiant dans la relation enseignant - élève. En effet, l'identité ne se réfère pas à un ensemble fixe de caractéristiques. Ces mêmes auteurs, dans leur recherche de conceptualisation de l'identité, notent que l'identité "dépend des relations personne-contexte dans une situation spécifique"(*ibid*). Il en ressort une "idée d'équilibre dynamique entre unité et changement et entre personne et contexte" (*ibid*). En s'appuyant sur les travaux d'Erikson (1968) qui inscrit le concept d'identité dans une approche pluridisciplinaire, Marcia (1980) va centrer son approche sur le niveau comportemental. Il s'intéresse au processus d'exploration et d'engagement de soi. Il distingue quatre statuts d'identité: l'identité réalisée, le moratoire, l'identité prescrite et l'identité diffuse. Les caractéristiques de ces quatre statuts sont précisées dans le tableau ci-dessous:

¹⁴ Erikson, E.H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton

Tableau 5 Les quatre statuts d'identité selon Marcia (source: Kunnen et Bosma 2009 p.4)

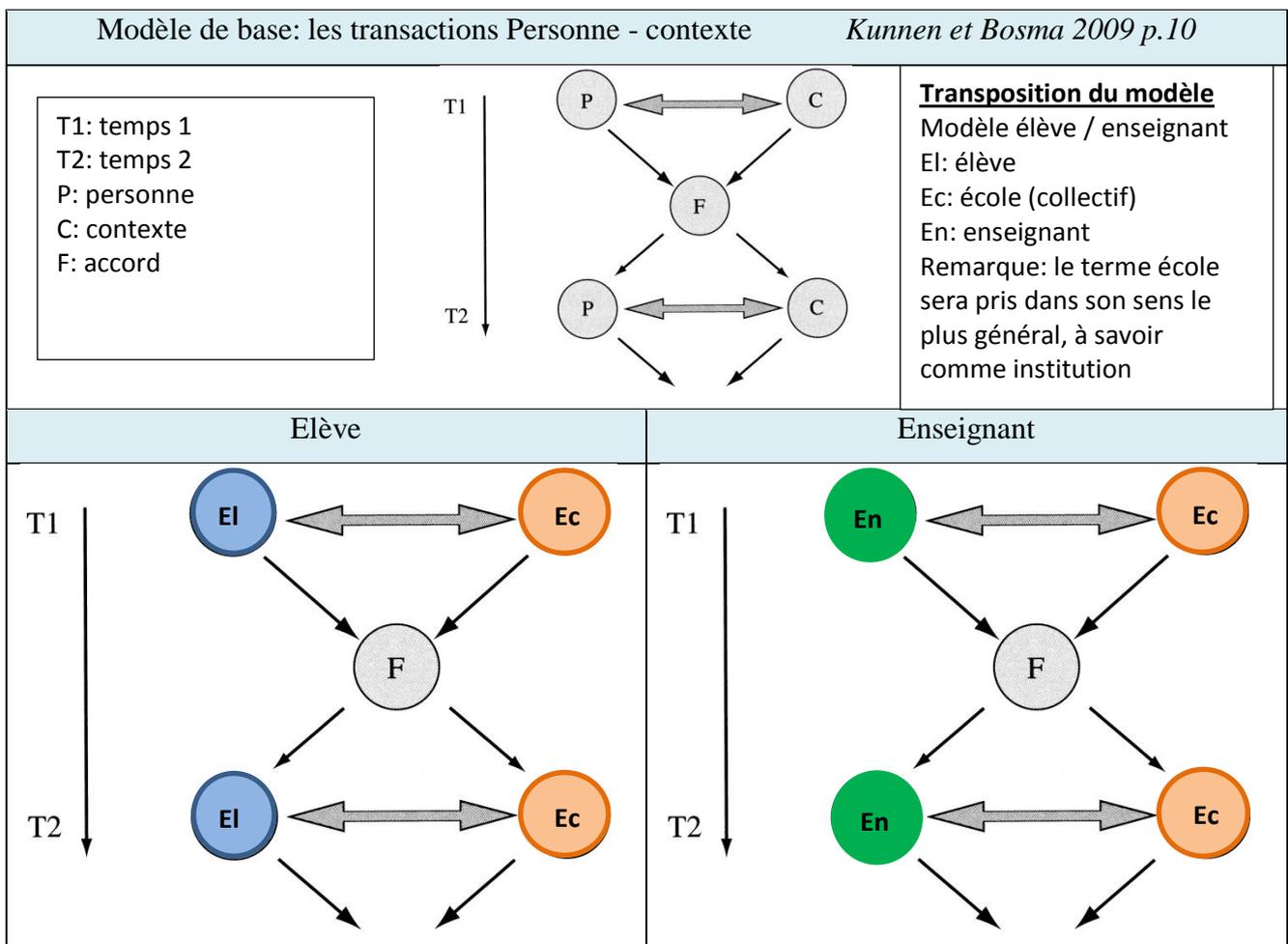
Typologie des statuts	Identité réalisée	Moratoire	Identité prescrite	Identité diffuse
Caractéristiques	Engagements de la personne après une phase d'exploration d'alternatives significantes	Personne activement engagée dans un processus d'exploration	Engagements pris sans qu'il y ait eu d'exploration d'alternatives	Pas d'engagement

La typologie de ces statuts prend son sens dans la notion d'engagement de la personne. Kunnen et Bosma resitue ces statuts d'identité dans une typologie des issues de crise d'identité de l'adolescence décrite par Erikson et dans une théorie développementale.

Toutefois, ces différents statuts peuvent être retrouvés autant chez l'adolescent que chez l'adulte. D'autre part, d'autres statuts peuvent être définis: identité prescrite ferme correspondant à une trajectoire très stable et identité prescrite développementale induisant une progression. Selon ces mêmes auteurs, "les engagements sont susceptibles de changer au fil du temps. Ils peuvent devenir plus forts ou plus faibles, plus rigides ou plus flexibles, et leur contenu aussi peuvent se modifier". Ces auteurs soulignent que le moteur de ces changements réside dans les engagements différents que l'individu va vivre, ce qui induit pour ce dernier une dynamique identitaire. Ce qui est intéressant aussi de noter est l'importance de la nature de cet engagement: "des engagements choisis après une période d'exploration et d'expérimentation d'alternatives tendent à être plus souples et plus adaptatifs que les engagements qui ont un caractère assigné" (*ibid* p.6). Ainsi, le développement de l'identité correspondrait à des séquences de transactions au cours desquelles le conflit prendrait une place essentielle (*ibid*). Ces transactions sont générées par différents facteurs (contexte social, interactions sociales diverses) et notamment les émotions. "Sans émotions, l'identité ne changerait pas" (*ibid* p.13). Cette dernière remarque est particulièrement intéressante pour comprendre le développement identitaire du jeune et, pour ce qui nous intéresse ici, l'élève puis sa trajectoire biographique. Mais, cette remarque est aussi applicable à la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. Il semblerait alors que les émotions sont des indices significatifs de changements identitaires et sur lesquels l'enseignant devrait pouvoir prendre en compte comme indicateur d'engagement ou de non engagement de la part de l'élève. Cela serait à prendre en compte aussi dans le cadre de la formation professionnelle de l'enseignant.

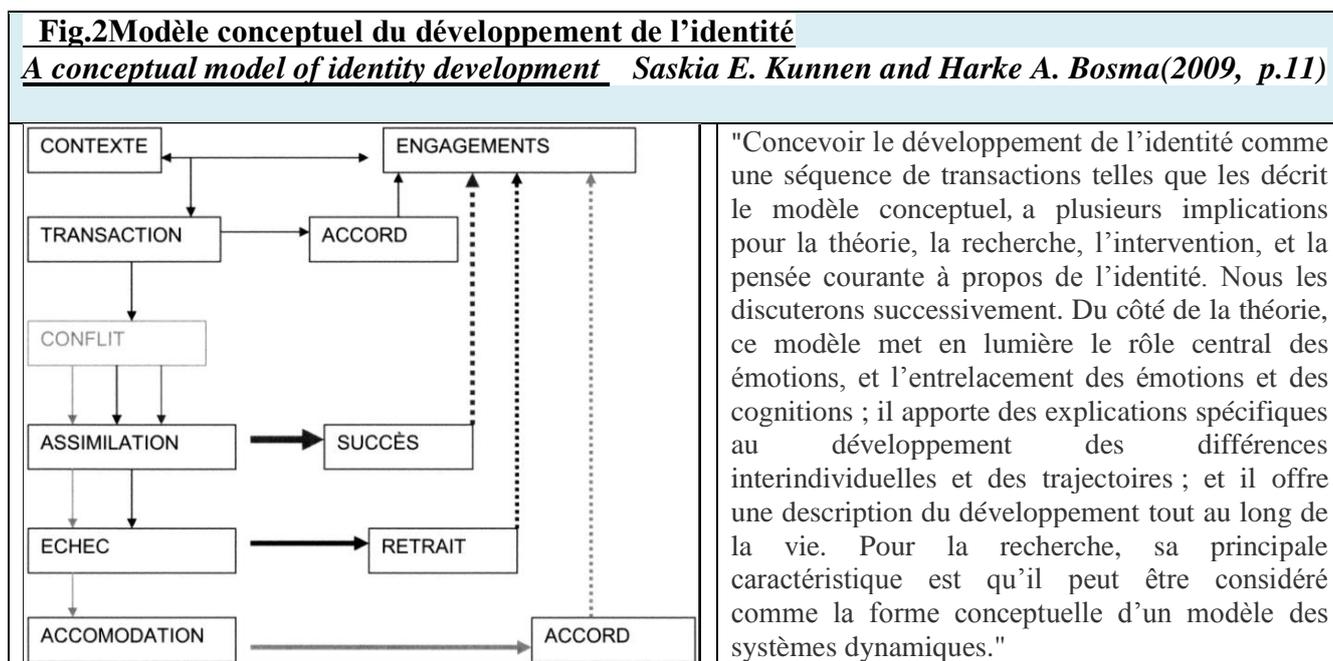
Dans ce modèle conceptuel de l'identité, il s'agit "d'une nouvelle manière de penser les différences interindividuelles. Il [ce modèle] décrit des mécanismes généraux et nous n'avons pas de raisons de supposer que ces mécanismes diffèrent selon les personnes." Ce modèle élaboré par Breakwell (1986) comporte à la base un contexte et une personne qui se définissent l'un par rapport à l'autre. L'interaction mise en jeu entre la personne et le contexte interfère de telle façon qu'elle génère une étape transitoire qui modifie l'identité de la personne et par interaction réciproque modifie le contexte. Cette étape induit de nouvelles interactions entre la personne et le contexte. Ces nouvelles interactions induisent à nouveau une étape transitoire. Ce schéma pourrait se poursuivre selon un processus itératif. Dans ce modèle, chaque étape ou transaction dépendrait de la situation précédente. L'engagement de la personne dépendrait ainsi du contexte et des interactions réciproques entre les deux pôles. A ce stade de modélisation du concept de développement identitaire dans un contexte social, à savoir ici l'école, on peut schématiser les interactions qui se nouent entre le jeune, ici l'élève, et l'adulte, ici, l'enseignant dans la construction de leur identité respective. L'institution sera définie comme étant le collectif.

Fig.1 Modélisation des transactions et essai d'application du modèle sur l'enseignant et l'élève



Par cette modélisation, on peut comprendre que le développement identitaire s'inscrit dans un contexte social, ici l'école et l'institution scolaire. L'identité de la personne, élève ou enseignant, va s'ajuster dans un espace et un temps donné: le lycée, le collège ou l'école primaire pour l'élève et l'enseignant. Pour ce dernier, l'espace est plus vaste car on peut inclure dans cet ensemble l'institution au-delà de l'espace de l'établissement d'exercice (circonscription, zone d'activité pédagogique, rectorat, DSDEN¹⁵, voire ministère). Dans ces interactions, l'engagement évolue et induit des changements identitaires qui induisent à leur tour de nouveaux engagements. Cependant, ces interactions peuvent aussi bloquer ces changements lors de l'étape de transaction notée F sur le schéma. Cet aspect du modèle sera à nouveau exploité dans les paragraphes suivants et lors des entretiens.

Les engagements vont dépendre d'un certain nombre de variables et ainsi influencer le développement identitaire. Kunnen et Bosma élabore un autre modèle qui s'intègre à celui présenté par Breakwell.



Dans l'espace transactionnel, des processus d'assimilation et d'accommodation interviennent. Selon ces auteurs (p.11), "des différences dans des facteurs personnels et contextuels, en combinaison avec des effets du hasard, causeront de la variabilité intra-individuelle et des différences interindividuelles dans les trajectoires développementales". Ainsi, les engagements dépendront,

¹⁵ DSDEN: Direction des services départementaux de l'Education nationale

pendant la phase de transaction, de deux variables que sont le conflit et l'accord. S'il y a conflit (intérêts menacés), une première phase d'assimilation, correspondant à une modification de la perception ou de l'interprétation de la situation de façon à ce qu'un nouvel accord permette de faire évoluer la personne vers un nouveau stade d'engagement. Si l'assimilation échoue, une période d'accommodation se met en place qui peut amener la personne vers un nouvel engagement. Cependant, l'échec peut aussi directement amener la personne vers une solution de repli avec par exemple un nouvel ajustement des engagements. Il me semble que dans ce terme d'engagement de la personne, élève ou enseignant, on peut y ajouter une perte ou un affaiblissement des processus d'engagement lorsque les conflits deviennent trop prégnants. Cette remarque interpelle deux aspects: l'engagement du jeune dans la construction de son identité sociale en tant qu'élève et l'engagement de l'enseignant dans la construction de son identité sociale professionnelle. Cet engagement dépend aussi de l'identité personnelle des deux acteurs de la relation élève-enseignant. Le développement identitaire de ces deux acteurs peut, lors de la phase de transition et selon les modèles explicités ci-dessus, soit passer par une étape d'assimilation soit passer par une étape d'accommodation. C'est dans la rencontre conjointe de ces phases de développement identitaire que peut se jouer l'accord des deux acteurs ou non. Kunnen et Bosma (p.11) souligne qu' "un conflit se produit si des intérêts spécifiques sont menacés dans la transaction. Les émotions sont ainsi le moteur du processus. Elles jouent un rôle central parce que c'est seulement par les émotions, suscitées par la menace à l'égard d'une préoccupation personnelle, qu'un individu devient motivé à agir, que ce soit pour assimiler ou accommoder".

Cette modélisation du développement identitaire incluant le rôle central des émotions peut faire écho aux travaux de Damasio (1994). Les émotions participent aux prises de décision dans une dialectique constante avec le rationnel. Kunnen et Bosma voient dans ce modèle des implications pour la théorie, pour la recherche et pour l'intervention (p. 13 à 16). Je reprends dans le tableau ci-dessous quelques-unes de ces implications pour ces trois domaines et qui me serviront de support lors de l'étude des entretiens (Seconde partie Méthodologie de recherche).

Tableau 6 Implications du modèle conceptuel du développement de l'identité (extraits)

Théorie	Recherche	Intervention
<p>Nouvelles manières de penser les différences interindividuelles; Variables à prendre en compte: préférence de l'individu pour l'assimilation ou l'accommodation; gravité et nombre de conflits qu'un individu rencontre; facteurs extérieurs tels les autres, la société, le hasard. La compréhension du développement de l'identité progresserait si les théories ciblaient les mécanismes, c'est-à-dire comment et quand ces variables affectent le développement de l'identité.</p>	<p>Expérience en contexte peut-être mieux comprise en termes de relations qu'en termes d'entités; [...]la recherche devrait se focaliser sur les transactions en temps réel [...]; pour comprendre les conflits, les transactions devraient être étudiées à partir d'une perspective subjective, plutôt que d'une perspective objective; les relations mutuelles et souvent non-linéaires entre différentes composantes du système à travers le temps déterminent les changements développementaux dans un système dynamique.</p>	<p>Questions diagnostiques pertinentes comme celle de l'importance des variables; diagnostique non pas uniquement sur les caractéristiques de la personne ou celles du contexte mais sur la relation entre les deux; observation et relevés de conflits réels en contexte (et non uniquement relevés de résultats statiques); prévision d'une intervention réussie ou non; disparités des résultats lors d'une même intervention avec des groupes ou des individus différents; intervention ou non nécessaire (le conflit, concept central du modèle, n'est pas nécessairement une raison de préoccupation. Il est aussi moteur du développement).</p>

Ces interactions montrent combien il semble arbitraire de vouloir séparer distinctement une identité personnelle d'une identité sociale. Si cette vision manichéenne est utile, comme dans toute recherche de conceptualisation puis de théorisation à partir de faits d'observation, l'identité n'a cependant de sens que d'un point de vue systémique. Ainsi, ces approches de la forme complexe du concept d'identité vont permettre de problématiser les enjeux entre la construction de l'identité enseignante et celle de l'élève dans une perspective développementale.

Après avoir cherché des modèles de construction identitaire lors des phases de socialisation, un des aspects que je vais donc développer mais de façon non exhaustive est celui de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant qui pourrait-être considéré comme une identité construite à l'interface de l'identité personnelle et de l'identité sociale dans un processus également dynamique.

II-2 Identité professionnelle: une identité dynamique inscrite dans une identité biographique

Dubar (2000, p.94) reprend le concept de socialisation secondaire en se référant à un ouvrage de synthèse consacré à la socialisation écrit par Peter Berger et Thomas Duckman (1986, trad.1966). Ces auteurs nomment « socialisation secondaire » une construction de l'identité professionnelle

comme « l'incorporation de savoirs spécialisés (savoirs professionnels). Ce sont des machineries conceptuelles comprenant un vocabulaire, des recettes (ou des formules, propositions, procédures), un programme et un véritable « univers symbolique » véhiculant une conception du monde mais qui, contrairement au savoir de base de la socialisation primaire, sont définis et construits en référence à un champ spécialisé d'activités.

L'identité professionnelle est au carrefour de phénomènes d'identisation et d'identification. On aborde donc ici la phénoménologie de l'identité. Je m'appuie dans cette partie sur les travaux de Claude Dubar sur les mécanismes de construction de l'identité en ciblant principalement la double relation identité professionnelle - identité personnelle inscrite dans l'histoire biographique de l'individu. Puis j'introduirai le processus de construction de l'identité professionnelle de l'enseignant en m'appuyant sur des travaux de Gohier (2001) avant de présenter les interactions entre les crises d'identités et le développement identitaire chez l'enseignant.

II-2-1 Une identité biographique

L'identité professionnelle telle que C.Dubar (2010) la définit correspond à des formes identitaires impliquées dans une configuration Je – Nous (Elias, 1938). Cependant, ces formes identitaires ne sont pas uniquement relationnelles mais aussi biographiques en ce sens où elles s'inscrivent dans une trajectoire de vie au cours du travail. « Les identités professionnelles sont des manières socialement reconnues, pour les individus, de s'identifier les uns les autres, dans le champ du travail et de l'emploi » (Dubar 2010, p.95). Cette identité professionnelle s'inscrit également dans une historicité de la personne qui peut être marquée socialement. Par un héritage social, l'identification à un groupe professionnel peut se dérouler de façon plus ou moins linéaire en fonction des origines sociales, ethniques de la personne. L'auteur (p.73) explicite dans ce cadre l'habitus qui est ainsi "caractérisé comme lié génétiquement et aussi structurellement à une position, c'est-à-dire produit par un point de vue unique et cohérent résumant à la fois la position d'une trajectoire de classe dans l'espace des trajectoires possibles et la position d'un individu dans un champ social quelconque".

Cette identité biographique se construit lors de la phase secondaire de la socialisation de l'individu. Elle s'inscrit dans une continuité faite de moments de transition. Cette identité n'est donc pas figée et l'identité professionnelle s'articule dans cette double ambivalence, celle de l'habitus et celle de la biographie de l'individu. L'identité biographique est une identité pour soi, que l'individu définit par lui-même et pour lui-même et qui se construit tout au long de la vie. Cette identité par nature

subjective puisque relative au sujet-individu permet, lors d'étude exploratoire sur les trajectoires professionnelles, d'éclairer de façon substantielle les analyses portant sur les pratiques professionnelles et par là même sur l'identité professionnelle de la personne et son développement. En effet, par définition, l'identité professionnelle est une identité pour autrui par opposition à l'identité biographique qui est une identité pour soi. Cette opposition n'est cependant pas étanche et selon Dubar (2010 p.105), "l'identité n'est autre que le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions".

Cette conceptualisation de l'identité fait écho aux travaux québécois (Gohier 2001) sur l'identité professionnelle des enseignants.

II-2-2 Une identité dynamique

Dans un article paru dans la revue numérique « Erudit », C.Gohier et ses collègues (2001) s'intéressent en particulier à l'identité professionnelle de l'enseignant et à la construction de cette identité, tant au moment de la formation initiale qu'au cours de l'exercice de l'activité professionnelle. Les auteurs¹⁶ proposent ainsi une définition de cette identité après en avoir proposé un modèle. Ils abordent ensuite les processus interactifs et dynamiques de cette construction en partant d'une enquête menée auprès d'enseignantes du primaire.

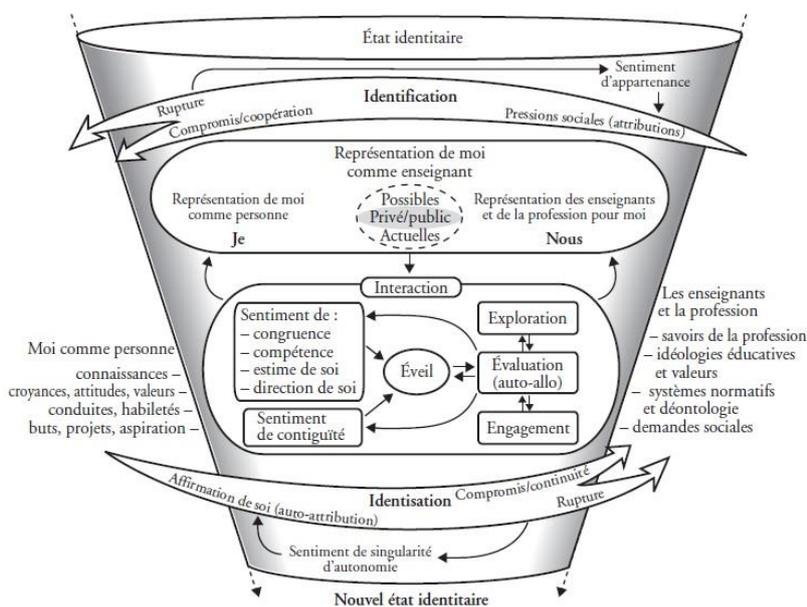
Pour les auteurs, l'identité professionnelle de l'enseignant ne s'arrête pas à une identité socialement reconnue mais intègre aussi l'identité globale de la personne. C'est à cette condition que l'enseignant pourra faire des choix, prendre des décisions dans l'exercice de son activité professionnelle. Ces identités multiples permettent d'ajuster les pratiques en fonction du contexte et au-delà de gestes techniques ou d'un savoir académique. « C'est dans cette tension entre la représentation qu'il a de lui-même comme enseignant, qui participe de celle qu'il a de lui-même comme personne, et de celle qu'il a du groupe des enseignants et de la profession, dans l'interaction entre le *je* et le *nous*, que le futur enseignant aussi bien que l'enseignant en exercice peuvent construire une identité professionnelle ».

Ainsi, C.Gohier ajoute au processus de construction identitaire de l'enseignant des dimensions psycho-individuelles aussi bien que sociales. C'est cet aller et retour entre identisation et identification que naissent des remises en question, « moteurs de la dynamique du processus de construction identitaire ».

¹⁶ C.Gohier, Marta Anadon, Yvon Bouchard, Benoît Charbonneau, Jacques Chevrier

C.Gohier propose un « modèle qui se distingue d'autres conceptions de la construction identitaire, sur le plan professionnel, en ce qu'il fait appel à des dimensions psychologiques aussi bien que sociologiques, de manière intégrée ».

Fig.3 Processus de construction de l'identité professionnelle de l'enseignant (C.Gohier et ses collègues 2001 p.6)



Selon les auteurs de l'article, l'identité est construite sur une représentation de soi : la personne se rapporte « aux connaissances, aux croyances, aux valeurs, aux buts, aux projets, aux aspirations » qu'elle se reconnaît ou s'attribue « indépendamment de son contexte professionnel (...) ». De plus, la construction de l'identité de l'enseignant s'établit aussi par son rapport au travail (savoirs pédagogiques, didactiques, savoirs disciplinaires, habiletés relationnelles, sens de l'éthique...), son rapport aux responsabilités, aux apprenants, aux collègues et au corps enseignant et à l'école comme institution sociale. L'enseignant est un professionnel de l'éducation/apprentissage qui assure une fonction au sein d'un service public et assume une responsabilité vis-à-vis de l'élève mais aussi des parents ou tuteurs légaux de ce dernier. Son action dépend de la relation (affective, pédagogique mais aussi intellectuelle) qu'il établit avec l'élève. Cependant, cette relation n'est pas isolée, elle s'inscrit dans un contexte collectif (travail de collaboration avec ses collègues) et institutionnel (projet éducatif au niveau national mais aussi local). L'identité professionnelle s'inscrit donc aussi dans une dimension sociale.

Enfin, les auteurs soulignent qu'une des qualités requises de l'enseignant est une capacité introspective qui demande une mise à distance de soi. Cette réflexivité est nécessaire pour éviter de

projeter sur l'autre ses propres manques ou lacunes : analyse de ses propres pratiques permettant un réajustement, prise de décision en tenant compte des informations et en exerçant un esprit critique, développement d'un sens éthique, empathie et écoute, congruence, collégialité... On comprend que l'identité professionnelle de l'enseignant se construit dans un rapport à l'autre mais aussi à soi. « Les éléments qui composent l'identité professionnelle et qui concourent à sa construction, les pôles identitaires d'identisation et d'identification sont présents(...). L'identité professionnelle ne saurait être uniquement une identité socialement donnée. »

C.Gohier et ses collègues montrent ensuite comment l'identité professionnelle se construit selon un processus dynamique dépendant de phases de crise et de remises en question vécues par les enseignants. Dans cette partie, les auteurs se basent sur un travail de recherche effectué auprès d'enseignantes du primaire. Ils dégagent trois étapes successives : les remises en questions, les causes de la remise en question, les façons de résoudre ou d'amener des transformations. Mais le point intéressant de cette étude est la récurrence du processus de construction de l'identité professionnelle de ces enseignantes. Ils montrent par exemple que, globalement, les moments de remises en question sont vécus à l'entrée de la profession et après dix à quinze ans de pratique. Dans tous les cas, les enseignantes ont eu le sentiment d'un retour global sur soi, d'une interrogation sur leurs capacités, leurs limites, leur personnalité. Ces périodes de remises en question sont causées par différents facteurs : intégration d'élèves à profil particulier, mésentente avec la direction, les collègues, routine ou sentiment de répétition. Pour dépasser cette remise en cause, les enseignantes ont mis en place différentes stratégies : changement de pratiques pédagogiques, formations continues, travail collaboratif avec des collègues, opportunité de nouvelles rencontres avec des collègues.

Enfin, les enseignantes qui n'ont pas été soutenues dans des pratiques pédagogiques moins conventionnelles ont dû faire preuve de beaucoup d'autonomie.

L'enquête menée auprès des enseignantes de primaire renvoie au modèle de construction identitaire de l'enseignant : moteurs de la construction identitaire, dynamique et autonomie de l'enseignant qui est finalement le principal acteur de sa transformation, interactions entre la représentation de soi et des autres. L'identité professionnelle de l'enseignant n'est pas figée mais change en fonction de multiples interactions.

Dans cet exemple de construction de l'identité professionnelle, il est intéressant de mettre en parallèle l'approche de C.Gohier en ce qui concerne les processus d'identification professionnelle de l'enseignant, et l'identification à autrui, ici le groupe professionnel des enseignants, le *nous*, qui passe par un processus de professionnalisation (Bourdoncle 1991). Il s'agit d'une socialisation

professionnelle qui permet d'accéder à un nouvel état, celui du professionnalisme (*ibid*). D'autre part, grâce à l'analyse des enquêtes menées auprès des institutrices, l'équipe de C.Gohier montre comment l'enseignant passe d'un état identitaire à un autre, entre le *je* et le *nous* et en particulier lors de remises en cause qui peuvent engendrer des crises identitaires chez l'enseignant. La résolution passe par la recherche, souvent en autonomie, de pratiques pédagogiques nouvelles par exemple, la mise en œuvre de projets. La formation ou l'auto-formation des enseignants s'avère ainsi nécessaire pour réassurer un développement professionnel, donc par un processus de professionnalisation qui permet à l'enseignant de se maintenir dans un état de professionnalité. Il est intéressant de constater au travers des travaux de C.Gohier que l'identification professionnelle n'est pas statique mais bien dynamique, non seulement dans un espace entre le *je*, individuel, et le *nous*, le groupe professionnel, mais aussi dans le temps, c'est-à-dire au cours de la carrière de l'enseignant. Si C.Gohier évoque la dimension psycho-individuelle de l'identité professionnelle, elle rappelle ainsi que cette identité est négociée, négociation qui s'inscrit dans un contexte social. En cela, elle rejoint le courant sociologique des interactionnistes. D'autre part le modèle conceptuel montre que l'identité enseignante s'inscrit dans une identité biographique.

J'ajouterai également pour l'avoir observé en tant qu'enseignante et donc *in situ* (voire même *in vivo*), que l'identité biographique imprègne de façon suffisamment importante la posture et les gestes professionnels de l'enseignant lorsque leurs propres enfants sont en âge d'être scolarisés. Plusieurs situations peuvent être étudiées: le cas d'enseignants parents d'enfants scolaires, ou parents d'enfants à "problèmes" divers. J'ai assez souvent constaté que l'identification au groupe de pairs peut alors être modifiée ainsi que l'identification de l'enseignant en tant que "je" (avec remise en question des pratiques professionnelles par exemple). Ces remises en questions par la confrontation du travail de l'enseignant avec la pratique de ses pairs ou la conformation à ses propres pratiques sont autant de facteurs intervenant dans la dynamique de l'identité professionnelle de l'enseignant. Ces observations posent un autre débat qui est celui de l'équité, de l'éthique et de l'éthos enseignant.

Cependant, les évolutions de l'économie, du travail, des emplois ont été modifiés par le processus de modernisation engendrant une crise des identités professionnelles. Cette crise touche aussi le monde enseignant. Après avoir resitué dans un contexte global la notion de "crise identitaire", je développe cette notion dans le cadre scolaire, d'une part côté enseignants et d'autre part côté élève mais dans sa relation à l'enseignant.

II-3 Une identité en crise: d' une identité inachevée vers une identité bloquée

II-3-1 Contexte général

Les processus de modernisation ont débuté avec une rationalisation de l'économie servant une logique de marché et de la concurrence, et sur les bases jetées par le capitalisme. Les entreprises ont rationalisé par elle-même cette économie de marché : recherche du profit immédiat, de la maîtrise du temps et de l'avenir par prévision. Dubar (2000), en contextualisant son étude dans le cadre des processus de modernisation des sociétés occidentales, avec son cortège de concurrence, d'innovation, de technologie grandissante, d'investissement y compris humains, écrit qu'il s'agit « d'une destruction créatrice parce qu'elle tend à mettre en place des formes nouvelles d'activités (de produit, de processus et d'organisation, de formation) qui permettent d'acquérir des avantages compétitifs (...) (p.96) ».

L'auteur insiste en particulier sur la maîtrise du temps qui constitue l'enjeu principal de la modernisation ainsi que sur le rôle joué par les acteurs politiques, les grands Etats en particulier sans oublier les grands groupes privés qui gravitent dans les sphères de la mondialisation. Dans la complexité des interactions entre ces différents acteurs, il note que « ce que l'on voit moins bien, ce sont les incidences de ce processus de modernisation sur la vie quotidienne des individus, les conséquences de ce processus sur les conditions de vie, les revenus, et d'abord sur les emplois (p.100)».

Le paysage de l'emploi a complètement changé avec un passage vers un univers d'inégalités et d'exclusion. « L'ancienne société salariale, industrielle, manuelle, conflictuelle et négociatrice a fait place à une nouvelle, tertiaisée, informatisée, moins conflictuelle mais moins régulée ».

Les transformations du monde du travail ont généré une crise non seulement du travail mais aussi de sens sur le plan des identités professionnelles. « C'est la raison pour laquelle, écrit Dubar, l'invention d'une nouvelle forme identitaire, à la fois organisation du Nous (sociétaire) et nouvelle configuration du Je (relationnelle et biographique) (...) ne paraît pas se réaliser. Son émergence est aujourd'hui en crise (p.106) ».

L'auteur s'intéresse alors à trois facteurs qui présentent un impact important sur la façon de travailler et le rapport au travail. L'auteur montre comment ces nouveaux procédés affectent profondément les processus identitaires.

Le premier facteur porte sur la résolution de situation problème lorsqu'auparavant cette situation ne nécessitait que des tâches automatisées et répétitives. Une grande partie de ces tâches est désormais prise en charge par des systèmes automatisés et informatisés. Cela resterait sans

conséquences si ces résolutions de problèmes étaient effectivement reconnues mais C.Dubar constate que le travail réel requis par ce type de nouvelle activité est sous-estimé par rapport au travail prescrit, « pire elle est niée, non seulement au travers de l'organisation et de l'imposition des contraintes de temps, mais aussi à travers le salaire et l'absence d'avenir, de reconnaissance et de salaire (p.108) ». De ce fait, « le travail est devenu (...) un enjeu de reconnaissance de soi, (...), un champ de problèmes à gérer et essayer de résoudre un univers d'obligations implicites et non plus de contraintes explicites d'obéissance ». C. Dubar introduit donc ici le travail comme résolution de problème. Dans le même temps, la concurrence et la compétition des entreprises amènent le monde du travail vers plus de contraintes, d'incertitude quant au période d'activité effective salariée.

De plus, les conséquences du travail comme résolution de problèmes a conduit au modèle de la compétence. « La logique de compétence s'est développée presque simultanément, dans les organisations de travail et certains segments du système éducatif, en France, à partir du milieu des années 80(*ibid*, p.110) ». Si le diplôme assure un niveau de savoir, de plus en plus d'entreprises utilisent comme moyen d'ascension sociale et d'employabilité, au nom d'une compétitivité sans cesse renouvelée et d'une gestion des ressources humaines, l'évaluation par compétence. Avec la montée en puissance de la mondialisation, l'identité d'entreprise à laquelle les salariés pouvaient adhérer et leur permettant de progresser au sein de leur entreprise, devient un frein économique. De ce fait, c'est l'individu lui-même qui prend en charge sa formation, devenant seul responsable de son ascension sociale. Les bilans de compétences apparaissent alors comme des procédés incontournables pour l'individu pour se « maintenir en état de compétitivité sur le marché » et lui permettre de « vendre ou de louer » des compétences que Dubar nomme « des qualifications incorporées dans le sujet, intériorisées tout au long de son parcours, apprises activement au cours de ses formations (...) ». Ainsi, la logique de compétence est tournée vers le critère d'employabilité « pour pouvoir être, peut-être, embauché un jour, pour une mission précise et limitée (...) ».

C.Dubar arrive au troisième facteur, celui de la relation de service entre le professionnel et ses clients. Cette relation qui s'est installée est « la transformation la plus significative du travail puisqu'elle porte sur son sens même ». Cette transformation s'accompagne d'un changement dans l'organisation des activités qui doivent répondre au marché tout en mettant au centre de ces activités le « client » en anticipant les demandes et leurs évolutions, en suscitant des besoins. Ce modèle imprègne l'entreprise privé mais également les services publics. On peut invoquer une « véritable conversion identitaire (p.115) » car auparavant les individus s'identifiaient à une catégorie de métier, fruit d'une « longue histoire corporative » alors que désormais ils doivent s'inscrire, à titre individuel et par conséquent moins collective, dans des logiques de compétences et de relations de service.

Les communautés de métiers, basées historiquement et socialement sur une stabilité, des règles fortes et partagées, se sont retrouvées démantelées tout au long de ces années de processus dit de modernisation. Cette crise des identités de métiers a touché dans un premier temps les ouvriers mais s'est étendue également aux agents de la fonction publique par exemple apportant frustration et déception.

D'autre part, deux formes identitaires peuvent être distinguées : "l'identité catégorielle et l'identité de réseau" (Dubar, 2000). L'identité catégorielle est inscrite dans une continuité qui lui fournit une histoire collective, de type communautaire, qui sert de référence avec les contraintes que cela entraîne. Il s'agit d'une identité collective au travail, de métier qui se construit sans rupture entre l'identité construite par le collectif, l'entreprise ou le corps de métier et l'identité dans laquelle l'individu va s'inscrire. Dans cette forme d'identité le « Nous » est prépondérant par rapport au « Je ». A l'opposé, l'identité de réseau « résulte d'une rupture » entre l'identité construite par le collectif, celle qui s'est construite dans l'histoire du métier et une identité nouvelle qui s'affiche dans un contexte de l'identité du « Je » par rapport au « Nous » collectif. L'identité de réseau est imprégnée par une forme très individualiste, tournée vers la « réalisation de soi ». Or, l'identité catégorielle s'est inscrite dans un rapport de force, de conflit social et de lutte de classe qui renforcent cette identité (sorte de ralliement pour une même cause). Cependant, « le déclin des conflits » de ce type (...) et « une montée lente, incertaine, parfois peu visibles » des processus d'individualisation par une identification du « moi » au sein du collectif est un « élément crucial de la crise des identités professionnelles ».

« Tous les *nous* antérieurs, marqués par le *communautaire* et qui avaient permis des identifications collectives, des modes de socialisation du *je* par intégration définitive à ces collectifs sont suspects, dévalués, déstructurés. Le dernier cri du modèle de la compétence suppose un individu rationnel, mobile, autonome qui gère ses formations et ses périodes de travail selon une logique entrepreneuriale de *maximisation de soi* (p.127)».

Cette évolution du rapport au travail incite ainsi à réfléchir sur une crise qui dépasse les enjeux identitaires professionnels et qui touche profondément les enjeux existentiels.

Cette approche sociologique se situe dans le contexte sociétal postmoderne et dans le champ de la sociologie du travail qui décrypte les processus identitaires mis en jeu dans le monde du travail dans les sociétés occidentales contemporaines avec l'injonction pressante des évaluations par compétence dans un monde sans cesse en évolution. La crise des identités catégorielles a engendré des

incertitudes sur l'avenir ; le diplôme, s'il reste une porte d'entrée sur le marché du travail, n'est plus le garant d'un emploi à vie. La flexibilité contraint les individus à se former tout au long de la vie, entraînant son cortège d'inégalités et d'exclusion.

Cette crise identitaire touche également le monde enseignant. Si Dubar décline cette crise, dont l'origine est plurifactorielle, dans un contexte sociétal large, il me semblait important de situer les profondes mutations du monde enseignant et les crises identitaires qui en découlent dans ce contexte.

Ainsi, en reprenant le concept de socialisation secondaire, Dubar (2000, p.97) note que "Elle [crise des identités] n'est plus liée aux ratés de la socialisation primaire mais aux pressions exercées sur les individus pour modifier leurs identités et les rendre compatibles avec les changements en cours. La construction d'un appareil de socialisation secondaire efficace devient alors un enjeu essentiel de réussite du processus de changement social". Il me paraît intéressant de souligner "n'est plus liée aux ratés de la socialisation primaire". En effet compte-tenu de ce concept et des enjeux dont il a pu faire l'objet (comme si tout se jouait dans l'enfance et l'adolescence), la prise en compte de facteurs environnementaux prennent alors toute leur importance. Autrement dit, il n'y aurait pas de déterminisme dans les trajectoires de vie des individus, d'autres facteurs interviennent comme l'environnement scolaire qui est, devrait être, un appareil de socialisation secondaire efficace. Mais l'environnement joue aussi sur le processus de socialisation secondaire de l'adulte, jeune et moins jeune, et si l'école intervient dans un premier temps, on peut entendre par "appareil de socialisation secondaire" la formation tout au long de la vie. C'est aussi la raison pour laquelle j'interroge par la suite la formation pour adultes.

La crise des identités, qu'en est-il dans le monde des enseignants?

II-3-2 Malaise enseignant et identité instituée

Si globalement on peut parler de malaise enseignant, il est nécessaire de rappeler toutefois que ce "sentiment" est variable d'un enseignant à un autre et est fonction du contexte socio-économique de l'établissement scolaire, du niveau enseigné, de l'établissement lui-même, de la biographie de l'enseignant (son parcours personnel). Il ne s'agit donc pas ici de "brosser" le tableau de tous les aspects du malaise enseignant mais de souligner ceux qui sont en relation plus spécifiquement avec les modifications d'une part de la société et d'autre part avec les changements de politiques éducatives.

D'autre part, en m'appuyant sur l'extrait qui va suivre, j'orienterai progressivement mes recherches vers l'identité professionnelle des enseignants du secondaire de façon à articuler scolarité du second degré - plus particulièrement au lycée - et formation continue des adultes. J'occulte donc consciemment une partie des enseignants, non pas par désintérêt mais l'objet de mon étude se situe à la transition entre l'identité de l'élève - adolescent et celle de l'adulte en devenir. Il y a bien sûr un biais à cette omission volontaire car on a pu observer que la trajectoire de l'adulte (vies personnelle et professionnelle) peut être marquée socialement dès l'entrée à l'école.

L'identité des enseignants du second degré et celle des enseignants du premier degré ne s'inscrivent pas dans une même histoire culturelle. On pourrait inscrire cette identité culturelle dans un "habitus", un état de socialisation secondaire qui aurait été "naturellement acquis" et transmis de génération en génération d'enseignants. Dubar (2000, p.65) cite Bourdieu qui définit les habitus comme "systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations". Cependant, on peut interpréter le concept d'habitus comme "une culture du groupe d'origine incorporé à la personnalité, transférant ses schèmes à toutes les situations ultérieures et provoquant des inadaptations chaque fois que ces situations s'écartent trop de celles de l'enfance"(*ibid*). Dans une seconde interprétation, "on fait de l'habitus non pas le produit d'une condition de classe sociale d'origine mais d'une trajectoire sociale définie sur plusieurs générations [...]"(*ibid*). Dans ce cas, l'habitus " n'est pas d'abord la culture d'une classe sociale d'origine mais l'orientation de la lignée, l'identification anticipée à un groupe de référence dont les conditions sociales ne sont pas celles de la famille ou du groupe d'origine.

Dans le cas des enseignants du secondaire, on peut voir un habitus enseignant caractéristique de la classe "sociale enseignante". L'incorporation de cet habitus n'est pas forcément conscientisée mais ancrée dans le collectif enseignant du second degré. Il faut voir probablement dans cet habitus enseignant l'actuelle désillusion du métier.

Malet et Brisard (2004) notent:

"À cet égard, il convient de rappeler que l'identité des enseignants du second degré français n'est pas héritière des mêmes traditions pédagogiques et de formation que celle des enseignants du primaire. Les premiers sont traditionnellement issus de l'université ; enseignant une seule discipline, leur identité est plus que dans le primaire liée aux savoirs acquis au cours de leurs études universitaires. Les enseignants du second degré tendent donc encore à se définir professionnellement par la discipline enseignée (Obin, 2002). La survivance des influentes associations de spécialistes, défenseurs de l'intégrité et du poids de leur discipline dans les programmes d'enseignement, atteste

de cette vitalité pérenne des identités disciplinaires dans le second degré (Lang, 2001). De fait, les modèles pédagogiques promus par cette culture secondaire sont marqués par cet ancrage universitaire et disciplinaire. Ce modèle de l'homme cultivé (Bourdoncle, 1990) a fonctionné tant que le contexte de l'enseignement secondaire favorisait une forte proximité culturelle entre enseignants et élèves. Le choc de l'enseignement secondaire de masse fut d'autant vivement ressenti que le second degré a longtemps ignoré toute formation professionnelle.

À cela s'ajoute une modification profonde des rapports entre les adultes et les adolescents, qui développent, dans et hors de l'école, une culture propre, parfois difficilement compatible avec la culture scolaire et les enseignants qui l'incarnent (Dubet, 1991)."

Deux aspects me semblent intéressants à relever pour appuyer le questionnement qui m'amènera aux entretiens: la culture identitaire à la discipline de l'enseignant du second degré¹⁷ et les rapports entre les adultes et les adolescents. En effet, la péréquation entre culture disciplinaire et pédagogie me semble être à l'intersection des tâches de l'enseignant du secondaire. Il me semble que le premier aspect, la culture disciplinaire prédomine sur les autres tâches du travail enseignant. Les profondes modifications du travail enseignant telles que précédemment décrites, même succinctement, génèrent des tensions dans le corps enseignant.

Ainsi, selon Rayou¹⁸(2014, p.37) "les identités statutaires construites sur une longue durée cèdent d'autant moins la place à de nouvelles que les acteurs s'estiment réellement désarmés pour faire face aux évolutions structurelles des situations d'enseignement." La question de la formation des enseignants est clairement posée.

II-3-2-1 Le métier enseignant: un métier en redéfinition

Dans le contexte décrit dans le paragraphe précédent à propos de la complexification du travail enseignant, c'est l'identité professionnelle de l'enseignant qui est amenée à être redéfinie et par la même qui entraîne une reconfiguration du métier. Ces changements ne sont pas sans conséquence sur les processus d'identification de l'enseignant par rapport à la communauté scolaire et d'identification (ce que "je suis" ou ce que souhaite vivre la personne en tant que "je" dans la réalisation de son construit identitaire).

¹⁷ Nous verrons avec les travaux de Hargreaves (chap.II), comment cette forme identitaire peut bloquer des processus de travail collectif

¹⁸ "Travail réel des enseignants et formation" Paquay & al (2014)

Tardif et Lessard (1999, p.156) dans une synthèse sur les conditions de travail des enseignants québécois relèvent plusieurs facteurs à l'origine d'une surcharge de travail comme l'hétérogénéité grandissante des élèves ("élèves plus difficiles, appauvrissement des familles, éclatement des valeurs traditionnelles, etc."), ce qui génère une pression émotionnelle envahissante et une fatigue accrue sur le plan cognitif ("diversification des stratégies pédagogiques, multiplication des sources de connaissance et d'information etc."). D'autre part, cette augmentation de la charge de travail est liée à des facteurs internes à l'école "comme la bureaucratisation du travail" ainsi que "l'insuffisance de ressources financières et matérielles, aux difficultés des élèves, à l'inadéquation des programmes, des politiques et des méthodes". Cette augmentation de la charge de travail dépend aussi "de facteurs externes à l'école comme l'augmentation des attentes sociales, le faible prestige de la profession, la problématique multiethnique et les compressions budgétaires".

Les auteurs relèvent une croissance du phénomène d'épuisement professionnel. Maroy (2006) reprend les résultats de comparaisons internationales (Eurydice, 2003) dont le rapport indique que "la charge de travail prescrite serait en augmentation constante dans de nombreux pays notamment pour ce qui concerne les pays suivants: Belgique - Communauté française, Danemark, Grèce, Espagne, France, Finlande, Suède, Royaume-Uni, Islande, Lettonie, Pologne, Roumanie, Slovaquie"(p.122). L'auteur relativise par la suite en précisant que des biais méthodologiques induisent des écarts dans ces estimations.

Ces éléments de recherche et d'analyse auprès d'enseignants québécois est intéressante car on va retrouver ces faits observés chez les enseignants en France. Mais ce qui est intéressant aussi à souligner c'est "le cadrage" institutionnel dont semble souffrir les enseignants québécois (notons que les enseignants québécois sont astreints à un minutage de leur temps de travail, aspect non négligeable d'un alourdissement de leur tâche). Nous verrons un peu plus loin comment se traduit ce cadrage institutionnel et comment, sous couvert d'autonomisation, les enseignants français sont aussi soumis à une certaine forme d'hétéronomie grandissante, ce qui est pour le moins assez antinomique.

Des travaux de recherche menés en France par Bergugnat et Rascle (2008) sur le stress enseignant montrent que "67% des enseignants du second degré estiment que le stress au travail est plus important dans leur profession que dans d'autres à niveau de qualification identique. Leur souffrance transparait au travers du manque de motivation des élèves (33% des enseignants), des différences de niveaux au sein d'une même classe (18%), de l'écart entre les programmes et le niveau des élèves (15%) ou encore des violences physiques et verbales de certains élèves (8%)" (p.31)." Toutefois les auteures relativisent en invoquant qu'à toutes époques, les professionnels ont eu leur lot de stress.

Ainsi, les enseignants ne "développent pas plus que dans les autres professions de troubles anxieux et dépressifs" (*ibid*, p.13 selon une enquête MGEN Kovess 2001 et Horenstein 2006). Toutefois les auteures relèvent que dans les établissements scolaires une prise en compte de la gestion santé-travail "devient urgente".

Par conséquent il est intéressant de s'interroger sur le malaise enseignant d'aujourd'hui en relation avec l'intensification du travail enseignant, car les enseignants vivent l'épreuve d'une mutation (*ibid*, p.47). Ainsi, Bergugnat et Rasclé (*ibid*, p.50) relèvent au cours d'entretiens avec des enseignants, que dans les années 2000, ces enseignants en fin de carrière s'exprimaient en "termes négatifs, regrettant leurs anciennes pratiques faites de bon sens et de simplicité". Les auteures synthétisent en cinq points les "mutations" qui ont émergé à cette époque et qui vont constituer les nouveaux piliers du système scolaire français. Je résume sous forme d'un tableau ci-dessous (*ibid*, p.51):

Tableau 7 Un nouveau mode de régulation du système scolaire

Contractualisation	Entre les établissements du second degré et les autorités académiques, renforce le rôle du chef d'établissement
Formation de type universitaire	Niveau bac +5 pour les enseignants avec passage du modèle de prescription à celui de la réflexivité pour pouvoir exercer un métier en constante évolution
Décentralisation de la gestion des établissements	Logique familiale de contrôle de l'école; les enseignants sont obligés de produire des résultats; certains auteurs y voient l'émergence d'une logique de quasi-marchés scolaires; développement de la part des enseignants d'une stratégie de type marketing (plaquettes d'établissement, journées portes ouvertes, relation avec les médias, projets et options attractives).
Nouvelles formes de suivi de la hiérarchie	Formes de suivi davantage tournées vers l'accompagnement et l'évaluation que le contrôle stricto sensu.

On assiste dès lors à une "obligation de réussite, une dynamique de rationalisation technique de l'activité professionnelle", "une culture de l'évaluation et de la communication".

Selon Woods (1999), une situation stressante "ne serait pas seulement due à des tensions ou des problèmes rencontrés dans l'exercice de son métier mais émergerait dès que les intérêts personnels de l'enseignant entrent en désaccord avec la politique ministérielle ou local et/ou avec le climat de l'établissement" (*ibid*, p.54).

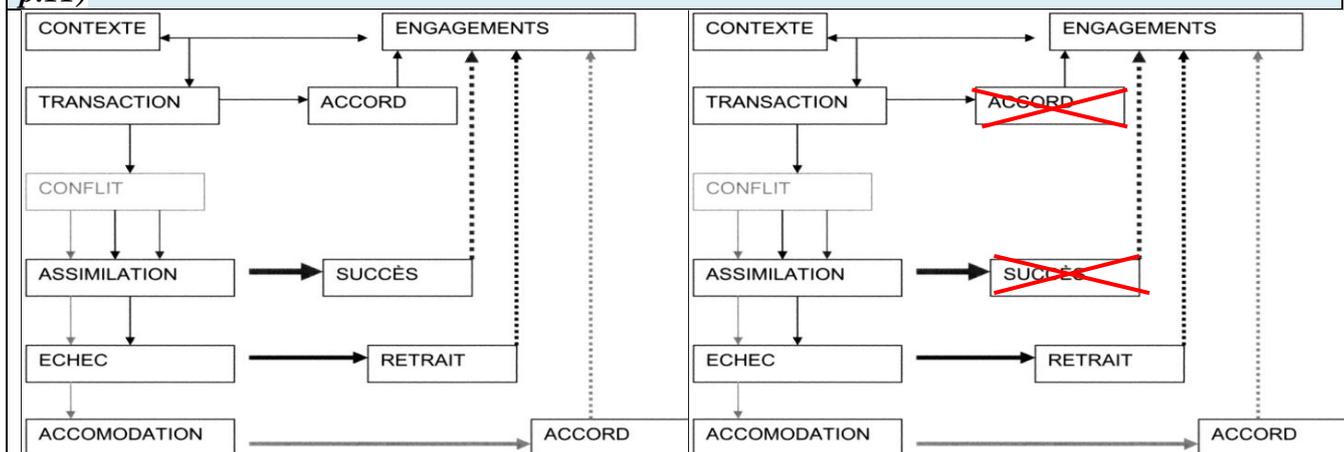
Il faut voir en effet que la complexification du travail n'a pas été accompagnée par l'institution scolaire notamment sur le plan de la reconnaissance du travail enseignant. Dans ce cas, l'engagement de l'enseignant est altéré et par conséquent l'identité professionnelle de l'enseignant entre "en crise".

Si l'on se réfère au modèle conceptualisé par Kunnen et Bosma sur le développement identitaire, qui peut s'appliquer à l'identité professionnelle, on retrouve les quatre statuts de l'identité de Marcia. Chez les enseignants, sur un plan phénoménologique, d'une identité réalisée avec engagement à une phase moratoire pendant laquelle l'enseignant s'est engagé activement dans un processus d'exploration, l'identité professionnelle de l'enseignant restait en adéquation avec ses intérêts ou ses convictions personnelles. Les injonctions successives au changement génèrent un malaise chez les enseignants entraînant comme conséquence le passage progressif vers une identité prescrite (engagement pris sans qu'il y ait eu d'exploration d'alternatives) puis vers une identité diffuse (pas d'engagement). Ainsi, selon le modèle de Marcia, des phases successives de transactions se sont mises en place. Cependant, lors de ces phases de transactions plusieurs scénarios peuvent avoir lieu et Kunnen et Bosma en complétant ce modèle par celui du développement de l'identité, mettent l'engagement au centre de la transaction.

En adaptant ce modèle au cas de la crise des identités (ici enseignante), le mode de retrait peut aboutir à un nouvel engagement dans un autre domaine: reconversion professionnelle, moindre investissement dans le travail enseignant, investissement dans des domaines autres que professionnels... On peut voir alors poindre une crise de l'identité professionnelle de l'enseignant et une véritable rupture puisque le conflit engage la personne vers d'autres champs d'exploration ou inhibe toute initiative. Dans l'autre cas, celui de l'accommodation, l'enseignant peut être amené vers un nouvel engagement professionnel. Il faut néanmoins rappeler le rôle des émotions que mettent en avant ces deux auteurs lors de ces transactions permettant le passage d'un stade de développement de l'identité à un autre.

Je reprends ce modèle en contextualisant avec le développement de l'identité professionnelle de l'enseignant et cette fois "en crise".

Fig. 4 Modèle conceptuel du développement de l'identité: versus crise de l'identité enseignante
(A conceptual model of identity development Saskia E. Kunnen and Harke A. Bosma (2009, p.11)



Dans ce contexte de crise identitaire, on peut dès lors s'interroger sur le mode d'accompagnement qu'il serait souhaitable de mettre en place, car les aspects "techniques" ne sont pas les seuls à prendre en compte.

Afin de faire le point sur l'origine de cette crise identitaire chez les enseignants, que l'on pourrait édulcorer sous le terme de malaise identitaire, Van Zanten (1998) résume en six points (extrait de Bergunat et Rasclé, p.53):

- les compétences professionnelles à l'œuvre dans le précédent système sont devenues inadéquates;
- la fonction sociale de l'enseignant et son autonomie dans la classe sont remises en cause;
- il n'y a plus de correspondance entre le choix du métier et sa réalité;
- de nouvelles missions et exigences professionnelles sont apparues [...];
- le rapport au savoir s'est complexifié;
- les écoles entrent de plus en plus en concurrence.

Ainsi, selon Lantheaume (2008, p.54) "l'existence d'une usure résultant d'un sentiment d'impuissance à bien travailler est manifeste chez les enseignants. Selon la sociologie des professions et la clinique de l'activité, les groupes professionnels se stabilisent autour d'une idée du bon travail, voire même du beau travail. C'est aujourd'hui un problème clé pour les enseignants. Sa résolution renvoie aux dynamiques internes du métier et aux incertitudes de politiques éducatives soumises à une pluralité des attentes sociales".

Cette dernière remarque me conduit à interroger ce qu'on appelle communément la résistance des enseignants aux changements. Cette résistance pourrait être liée à un malentendu implicite entre les attentes des élèves et celles des enseignants.

II-3-2-2 L'identité instituée des enseignants du secondaire: entre prescription institutionnelle et résistance

S'il est vrai que dans sa classe l'enseignant français a une assez grande marge de liberté pédagogique, le travail de l'enseignant devient de plus en plus normatif en dehors de la classe. Ce qui peut paraître assez contradictoire: souplesse pédagogique dans le travail "cellulaire" mais injonction à participer à différents travaux hors de la classe, comme si la pédagogie n'intéressait finalement que l'enseignant lui-même et ses élèves. Je voudrais souligner, par expérience professionnelle, que les différentes participations aux commissions et conseils se sont effectivement multipliées. Je peux citer

en lycée outre les participations traditionnelles au conseil d'administration, à la commission de sécurité, se sont ajoutés conseils pédagogiques, commission informatique, commission éducative etc. A noter que par ailleurs, si des décharges ou des indemnités sont accordées pour certaines de ces missions (maintenance informatique par exemple), ce sont souvent des enseignants qui, par leur expertise dans ces domaines, font ce travail. Par expérience également, j'ai pu noter par exemple, loi de décentralisation oblige et donc autonomie des établissements, qu'un conseil pédagogique est qualifié de pédagogique que par usage mais sans avoir parfois une fonction pédagogique au sens véritable du terme et chaque établissement fait du conseil pédagogique ce qu'il veut bien y entendre. Je sais bien que dans cette partie de mon étude, il s'agit bien de faire un état de l'art et donc des recherches sur un sujet, mais, à vrai dire, si l'enseignant se perd dans les méandres des injonctions, j'observe aussi pourquoi la pédagogie fait si peu son entrée dans les lycées. Il faut voir dans ce constat une perte de sens du cœur même du métier: celui d'enseigner. Le glissement des tâches et la complexification du travail enseignant dénoncés plus haut sont des facteurs internes au système scolaire.

Dubet (2002, p.141): "Le mode simple des lycées et des collèges d'autrefois a été remplacé par des entreprises éducatives dans lesquelles les professeurs sont des acteurs essentiels, mais des acteurs parmi d'autres."

Je vais donc examiner maintenant la relation entre l'identité instituée de l'enseignant, qui peut expliquer en partie la résistance au changement des pratiques professionnelles et pouvant bloquer ainsi le développement de l'identité professionnelle, et cette résistance au changement.

Afin de définir dans un premier temps ce que j'appelle ici l'identité instituée, je vais m'appuyer sur la définition de l'institution selon Dubet (2002). L'institution désigne un ensemble de faits sociaux organisés, qui se transmettent et s'imposent aux individus. Les institutions ne sont pas seulement "des faits et des pratiques collectives, mais aussi des cadres cognitifs et moraux dans lesquels se développent les pensées individuelles" (p.22). Selon Durkheim, "on peut appeler institution toutes croyances et tous les modes de conduite institués par la collectivité". D'autre part, l'institution peut être assimilée à toute organisation comportant des règles et une forme de socialisation. Mais Dubet définit ce terme en l'associant à "programme", et parle de programme institutionnel. Ainsi, selon Dubet (p.24), "le programme institutionnel peut être défini comme le processus social qui transforme des valeurs et des principes en action et en subjectivité par le biais d'un travail professionnel spécifique et organisé".

C'est dans ce sens que je vais placer l'identité instituée de l'enseignant, à savoir dans le cadre d'un travail professionnel sur autrui.

Dubet schématise de façon simple le concept de programme institutionnel:

Valeurs / Principes → Vocation / Profession → Socialisation: individu et sujet

"Cette équation signifie qu'il existe un programme institutionnel quand des valeurs ou des principes orientent directement une activité spécifique et professionnelle de socialisation conçue comme une vocation et quand cette activité professionnelle a pour but de produire un individu socialisé et un sujet autonome. [...] Le programme institutionnel a longtemps défini la forme principale de travail professionnel sur autrui" (*ibid*, p.24). Or, ce que ce programme définissait a été déconstruit progressivement par l'évolution postmoderniste des sociétés occidentales entraînant dans son sillage une reconfiguration des attentes de l'école. Selon Dubet (2002, p.134-135), "Dans ce cadre [programme institutionnel], les tensions de l'égalité et du mérite étaient relativement neutralisées. En effet, le lycée traditionnel n'avait pas opéré le tri des élèves puisque, pour l'essentiel, celui-ci était réalisé en amont de l'entrée en sixième, soit par la naissance, soit par les concours, soit par les deux jusqu'au début des années soixante. Ainsi, la fiction d'une compétition entre égaux pouvait être crédible parce que les "trop inégaux" n'entraient pas au lycée. Non seulement ce mécanisme créait des conditions de travail harmonieuses, mais il permettait d'attribuer la cause des injustices scolaires aux seules injustices sociales pour ce qui est des *héritiers*, et aux faibles ambitions du peuple et à l'inégalité des dons, pour ce qui est des *boursiers*. De cette manière, le monde des professeurs a pu concilier aisément un certain radicalisme idéologique avec la défense d'un sanctuaire de la science, de la culture et du mérite". De cette façon, la sélection "précoce" préservait alors le lycée des problèmes sociaux qui étaient, dès lors, tenus à l'écart.

Ce désordre dans le programme institutionnel qui était fondé "sur un principe unique et non social" se plaçait partiellement hors du monde. "L'extraterritorialité" était une des marques essentielles de cette forme de socialisation. Cette "extraterritorialité" incluait les enseignants et les élèves. L'image que pouvait renvoyer alors l'école était celle d'une forteresse. Forteresse actuellement assiégée comme le dit Dubet quand il exprime l'idée "les enseignants, une expérience assiégée".

On peut ainsi comprendre que le malaise qui traverse le monde enseignant participe à une "crise de cette identité instituée". Lantheaume (2008) analyse également cette redéfinition du métier enseignant comme étant responsable "d'une déstabilisation des repères professionnels" (p.49). L'auteure invoque également les nouvelles exigences, instruite sur le plan politique, en ce qui concerne l'injonction à une plus grande efficacité du système éducatif et le cortège des réformes et des prescriptions décrites précédemment. L'auteure observe également que l'institution finit par

construire l'enseignant en difficulté. En effet, si les situations de stress au travail sont prises en compte par l'institution scolaire (médecin, directeurs des ressources humaines, inspecteurs, chefs d'établissement), les solutions sont souvent "bricolées" et on invoque la plupart du temps les fragilités psychologiques des enseignants sans pour autant agir véritablement sur l'environnement de travail.

De l'ensemble de ces constats, l'identité instituée de l'enseignant ne peut qu'être mise en défaut. Cette identité construite par l'institution s'émiette ainsi progressivement par ce que Dubet appelle "le déclin de l'institution", titre de son ouvrage. On peut y voir une véritable tension entre deux pôles puisqu'il s'agit pour l'enseignant de déconstruire finalement une identité instituée construite dans une "biographie" historique et la construction d'une nouvelle identité professionnelle inscrite dans de nouvelles prescriptions institutionnelles. Il s'agit bien là encore d'une période de transition dans laquelle on observe des résistances.

Maroy (2006, p.132) pose ainsi la question: "Comment peut-on rendre compte de cette méfiance à l'égard des politiques dites de professionnalisation?"

L'auteur invoque un premier type d'explication qui "renvoie à la socialisation des enseignants, en particulier des anciens, qui formés à un modèle de professionnalité antérieur (le modèle du maître instruit entre autres) résisterait aux nouveaux modèles (modèle du pédagogue et de praticien réflexif)".

De la même façon, Rayou (2014, p.37) invoque trois incertitudes pour expliquer la résistance des enseignants aux changements: "La première est liée aux modifications des recrutements d'élèves qui ont concerné la totalité des pays dits développés. C'est le niveau de l'école moyenne, en France le collège, qui est le plus concerné, car il accueille la quasi-totalité d'une classe d'âge avant que le lycée n'entame un processus de tri socio-scolaire. Le malaise enseignant s'y exprime régulièrement [...]. La seconde porte sur la nature et la valeur des savoirs enseignés à l'école. Celle-ci a cessé d'être la dispensatrice quasi-unique des savoirs et l'effacement de la frontière entre profanes et experts [...]."

Ce dernier point était déjà apparent lorsque Dubet (2002, p.142) expliquait que " la légitimité en valeur, fondée sur des principes indiscutables mis en œuvre par des agents définis par leur vocation, est remplacée progressivement par une légitimité rationnelle, construite sur l'efficacité des pratiques scolaires, et surtout sur leur efficacité démontrable".

Cette "efficacité démontrable" transparaît largement dans les nouvelles politiques éducatives. Ainsi, Rey (2014) fait référence à un courant de recherche en éducation fondée sur les « vraies preuves » scientifiques, l'Evidence-Based Education (EBE). Les objectifs visés par l'EBE peuvent se résumer à trois idées : « baser les politiques et les pratiques éducatives sur les résultats (preuves) de la recherche, améliorer la qualité scientifique de la recherche en éducation et en particulier sa

capacité à fournir des résultats probants de nature causale sur les activités éducatives (telle intervention produit tel effet), privilégier des méthodologies répondant à ces objectifs notamment par des démarches expérimentales (...) ».

Si l'EBE influence les réseaux d'éducation y compris au niveau politique, aux Etats-Unis, en Grande Bretagne ou en France c'est sans doute par l'effet conjugué d'une ambition de reproduire les méthodes utilisées en Sciences naturelles, en particulier en médecine, et d'une critique des méthodes et des insuffisances de la recherche traditionnelle en éducation. Ainsi, *l'evidence movement* qui s'est développé d'abord dans le champ de la recherche dans le domaine de la santé (The Cochrane Collaboration¹⁹), a été élargi dans le courant des années 1990 à d'autres domaines comme les politiques publiques, recherches dans le champ social puis dans le domaine éducatif. Ainsi, il s'agit de recourir «aux dimensions expérimentales des recherches.(...) et considérer que « la recherche éducative devrait pouvoir se rapprocher de ce genre d'expérimentation afin de juger correctement du bien-fondé de telle ou telle activité éducative (R.E Slavin 2002)». O.Rey poursuit en précisant les méthodes et techniques préconisées (*randomized controlled trials*, méthodes quantitatives et empiriques, utilisation sophistiquée de mesures, d'indicateurs, de variables, d'échantillons raisonnés et de statistiques). Si l'EBE présente des limites (difficultés par exemple de situations quasi-expérimentales visant à provoquer des changements contrôlés et standardisés dans l'éducation, facteurs humains tels la motivation professionnelle, M.Hammersley), O.Rey souligne cependant qu'adversaires et partisans plaident pour un pluralisme des méthodes de recherche.

L'auteur interroge ensuite les relations entre recherches et acteurs éducatifs notamment dans le champ des politiques éducatives, tant au niveau national qu'europpéen. En fait, dans ce secteur, « la connaissance issue de la recherche et de l'évaluation constitue plus une contrainte qu'une ressource aux yeux des politiques ». O.Rey relève donc bien ici une absence de dialogue entre les travaux de recherche en éducation et les choix des politiques éducatives. Cependant, en France, de plus en plus de responsables s'appuient sur des expertises scientifiques pour légitimer leur choix.

Ainsi, ce qui me paraît intéressant de souligner aussi c'est la dimension internationale que prennent ces nouvelles orientations du métier enseignant. Lantheaume (2008) écrit par exemple que "cette conception [du modèle ancien orienté sur le travail cellulaire] est remise en cause par la logique de l'efficacité et de l'individualisation, promue à l'échelle internationale. De même, Maroy (2006) fait état que ce sentiment de malaise est "un symptôme plus large d'un vécu et d'un mouvement de

¹⁹ *Collaboration Cochrane est fondée en 1993 sous la direction de Iain Chalmers. Elle est développée en réponse à un appel d'Archie Cochrane pour qu'il existe des revues systématiques à jour de tous les essais randomisés contrôlés pertinents en santé.*

déprofessionnalisation du corps enseignant, qui est lié à des évolutions sociales d'ensemble mais qui est aussi favorisé par certaines politiques éducatives.

Cette dernière remarque m'amène à examiner en quoi les nouvelles politiques de "management" de l'éducation sont impliquées dans cette tension entre l'identité instituée de l'enseignant et la résistance aux changements.

Depuis les années quatre-vingt, s'installe une politique d'imputabilité. Cette politique, appelée aussi politique d'*accountability*, a été instaurée dans différents pays et appliquée dans des mesures plus ou moins importantes et selon différentes modalités. Des études, à l'échelle internationale, portées par différents chercheurs attestent néanmoins de cette tendance et de son accentuation. "Si l'intensification de la directivité de l'Etat répond à des logiques politiques et administratives propres aux pays, la convergence résulte du souhait de responsabiliser des organisations et des acteurs éducatifs devenus comptables de leur action" (Malet, 2011, p.37). Au sens premier du terme, en droit, l'imputabilité est une notion juridique qui exprime la possibilité de faire appliquer quelque chose à quelqu'un d'autre ou à quelque chose d'autre. Concrètement, l'imputabilité exprime la possibilité d'attribuer la responsabilité d'un fait à l'encontre d'une personne morale. Ainsi, aux Etats-Unis cette politique a pour fonction de responsabiliser les établissements quant aux résultats des élèves. "En bref, de tels dispositifs visent à responsabiliser les autorités des établissements en leur communiquant des indicateurs liés aux résultats de leur travail et en espérant qu'une telle information, assortie éventuellement de récompenses ou de sanctions, soit susceptible d'enclencher un processus d'amélioration de la qualité du travail au sein des établissements. (Mons et Dupriez 2011, p.8)". Lee (2002, 2008, 2010) après avoir réalisé une méta-analyse de ses travaux montre que les politiques d'*accountability* mises en place aux Etats-Unis n'ont pas modifié de façon significative le niveau moyen des élèves ainsi que les écarts entre les élèves blancs et noirs.

En France, une étude réalisée par Verdière (2011), montre que cette politique, si elle se fait moins sentir que dans certains pays anglo-saxons, l'objectif néanmoins, en particulier depuis les lois de décentralisation et de déconcentration avec une volonté de modernisation du management public, est d'utiliser des indicateurs afin d'évaluer l'efficacité et plus exactement l'efficience du système éducatif français et ainsi "d'amener les différents acteurs du champ éducatif à se saisir de ses nouveaux outils et à modifier leur rapport à l'action (p.62)". De son étude effectuée dans l'académie de Lille, il en ressort que, pour les enseignants interrogés, "connaître les indicateurs et les mesures globales d'évaluation des établissements ne signifie pas s'y soumettre et les trouver pertinents. La position des enseignants rencontrés, de façon majoritaire, et quel que soit leur statut et leur discipline d'enseignement, est une position partagée entre l'indifférence et l'hostilité". Ainsi, l'auteur relève que

chez beaucoup d'enseignants la méfiance à l'égard de cette politique d'imputabilité relève autant du positionnement en tant qu'enseignant mais aussi en tant que citoyen. Les enseignants s'opposent de ce fait à l'assimilation de l'école comme structure gérée comme une entreprise privée et d'autre part ils estiment que l'école joue un rôle dans la socialisation des élèves et qu'à ce titre les politiques d'imputabilité ne prennent pas en compte cette dimension du travail enseignant (p.75) et ne s'intéressent pas à ce qui fait le cœur du métier d'enseignant. Une autre résistance aux changements proviendrait du fait que la culture d'évaluation au niveau politique éducative ainsi mise en place soit également liée aux injonctions de travail collectif, type de travail ressenti par les enseignants comme un processus managérial chronophage centré sur des obligations de résultats qui empiètent d'autant plus sur le temps direct consacré aux élèves et sur le temps qui pourrait être dévolu aux véritables besoins des enseignants dans la gestion quotidienne de leur classe.

Cette méfiance et donc cette résistance des enseignants aux changements sont reprises par Maroy (2011) qui interroge l'interconnexion entre "accountability" et confiance dans l'institution scolaire. L'auteur s'empare de plusieurs dimensions dans cette notion de confiance, confiance des parents dans le système éducatif et des acteurs du système éducatif avec notamment les enseignants. Maroy, en se référant aux théories de la confiance en sciences sociales, mesure les limites et les effets d'une régulation par les résultats. J'en relève quatre qui ont une incidence sur les enseignants (p.134-135):

1. "faute de consensus sur les critères d'évaluation mobilisés entre évaluateurs et évalués, ce processus est générateur d'inauthenticité et de schizophrénie de la part des enseignants" (Ball, 2003)
2. "De plus, les effets des dispositifs d'*accountability* sur le niveau de performances des élèves sont assez controversés dans la littérature".
3. "Plusieurs auteurs mettent en évidence les risques de perte de professionnalisme enseignants générés par ces dispositifs d'*accountability*. [...] Ainsi, la confiance a priori dans leurs qualités professionnelles devrait être confirmée par les résultats de leurs élèves.
4. "Les bonnes pratiques que les services d'inspection ou d'accompagnement pédagogique peuvent préconiser sont elles aussi entourées d'incertitude. Leur prescription aux équipes locales pourraient invalider et heurter les connaissances locales des enseignants, diminuer l'autonomie de réflexion qui fonde leur acte professionnel et limiter dès lors leur investissement dans la recherche de pratiques pédagogiques ajustées".

Maroy conclut qu'il y a donc "une méfiance qui se dégage à l'égard des propriétés morales des enseignants alors qu'il est loin d'être empiriquement vérifié qu'elles leur manquent, au moins sur un plan déclaratif".

Dans ce contexte, l'identité instituée de l'enseignant, telle qu'elle a été définie en premier lieu, se retrouve ainsi mise en défaut par l'institution elle-même. On peut reprendre Ball (cf. citation 1.) lorsqu'il souligne une certaine "schizophrénie" des enseignants, supposant ainsi implicitement une dualité conflictuelle entre deux entités identitaires aux contours incertains et d'une certaine forme «d'ambivalence psychique». Les origines de la résistance des enseignants aux changements sont multiples; elles s'inscrivent dans une politique éducative d'imputabilité de type managériale empruntée au processus d'une économie libérale et dans une dimension internationale.

De l'ensemble de ces analyses, la conjugaison d'une crise des institutions (programme institutionnel, Dubet, 2002), d'une politique d'imputabilité à l'échelle internationale (travaux de Lee, Malet, Verdière, Desjardins, Lessard, Maroy, 2011) concourt à une crise de l'identité professionnelle des enseignants et engendre une résistance aux changements des pratiques professionnelles.

Mais, s'il est fortement question des enseignants, un autre acteur n'est pas à négliger pour autant, l'élève. Maroy (2006) souligne que les différentes conditions d'exercice des enseignants (contextes) expliquent pour partie les variations dans la satisfaction professionnelle des enseignants. Mais il ajoute que : "Bien plus que les conditions matérielles, ce sont les conditions relationnelles de travail qui affectent la satisfaction au travail". Ces relations englobent autant les relations aux élèves que celles entre collègues et avec l'équipe dirigeante de l'établissement.

Cette dernière remarque me conduit à interroger maintenant l'identité de l'élève dans sa relation à l'enseignant. J'é mets en effet l'hypothèse qu'une partie du malaise enseignant actuel est lié au malentendu implicite qui lie l'identité professionnelle, et peut-être aussi l'habitus, de l'enseignant à l'identité de l'enfant et de l'adolescent dans sa dimension d'élève. C'est ce facteur qui m'amène à la relation élève-enseignant. Il est probable qu'une des raisons du malaise enseignant rejaillisse de façon inconsciente sur cette relation et cela dans un contexte de plus en plus contraint.

II-4 La relation élève - enseignant: la relation pédagogique dans le contexte actuel

Dans cette partie, il ne s'agit pas de revenir sur le développement identitaire de l'élève dans sa dimension psychologique ni même sur la construction de cette identité dans sa dimension sociale. Il s'agit d'examiner la nouvelle relation que l'élève se construit avec l'école dans l'interaction qui se joue notamment avec les changements auxquels font face les enseignants.

II-4-1 L'élève dans sa relation à l'école: un changement de paradigme

Depuis Dolto (en particulier), la façon de percevoir l'enfant a changé. L'enfant devient une personne à part entière, l'adolescent est reconnu dans sa complexité identitaire. Ce nouveau positionnement a suscité bien des controverses. Ce changement de paradigme s'inscrit dans de nouvelles formes d'éducation (familiale, sociale et scolaire) au sein desquelles la négociation, l'écoute, l'autonomie, le pouvoir, l'autorité sont discutés. Mais sans doute faut-il y voir une inadéquation entre cette acception de l'enfant et de l'adolescent dans leur intégralité et les contraintes exercées par les caractéristiques de notre société postmoderne portée vers l'individu et son autonomie. Ainsi, Henrion et Grégoire (2014, p.49²⁰) notent: "Avec l'évolution sociétale, nous avons vu que la place prépondérante que prend l'individu peut éclipser l'ensemble, le tout. Pour les sociologues, et notamment Jacques Marquet, l'individualisation renvoie au fait que le «vivre ensemble» a progressivement été pensé à partir de l'individu et non plus de la famille ou de l'inscription sociale. Or, l'institution - une famille, un couple, une école - est le «tout»; d'un autre niveau logique, elle ritualise l'appartenance, transcende, assure une inscription symbolique. Cette inscription rassure, même si, comme l'histoire nous l'a montré, à l'excès, elle peut aussi aliéner ou autoriser toute forme de violence. Aujourd'hui, il s'agirait plutôt de l'aliénation au discours de tout trouver en soi, l'individu étant sommé de se constituer en être autonome."

Dans ce contexte, le rapport de l'élève à l'école change. L'entrée de l'enfant et de l'adolescent dans la sphère scolaire, et qui sont donc reconnus et considérés comme personne, ne se fera que très progressivement mais par effraction, à partir des années 70: progressivement car l'habitus enseignant est bien ancré dans des pratiques héritières d'un programme institutionnel sanctuarisé, par effraction car probablement l'école a fait face à une "massification scolaire" et malgré le corps enseignant, presque "à son corps défendant".

Ainsi, Dubet (2002, p.135) écrit: "Ce sanctuaire[l'école] pouvait être d'autant plus fermé que l'adolescence n'avait guère de place dans un monde défini comme purement scolaire, uniquement consacré aux études et dans lequel la vie juvénile était tenue pour un parasite ou pour une nature à laquelle il fallait concéder la part du feu [...]".

Chez les adolescents, l'école devient lieu de consommation et les comportements et attitudes sont utilitaristes et la question qui revient très souvent chez eux "Mais à quoi ça me sert d'apprendre cela?". C'est bien finalement dans cette question naïve que l'école est amenée à faire le grand écart entre une culture des savoirs académiques et une culture à visée d'insertion professionnelle. Dubet

²⁰ Muriel Meynckens-Fourez Chap.2 Ecole et société dans "Adolescents et difficultés scolaires"

(2002) relève aussi que "l'école de masse est prise fatalement dans une contradiction: moins les diplômés sont rares, moins ils sont utiles, parce qu'ils ne suffisent pas à faire la différence, et plus ils sont indispensables, parce que sans diplôme, il devient impossible d'entrer dans la vie active ou d'entreprendre des études longues. Comme le disent les élèves: «Le bac ne sert à rien, mais sans le bac t'as rien»²¹".

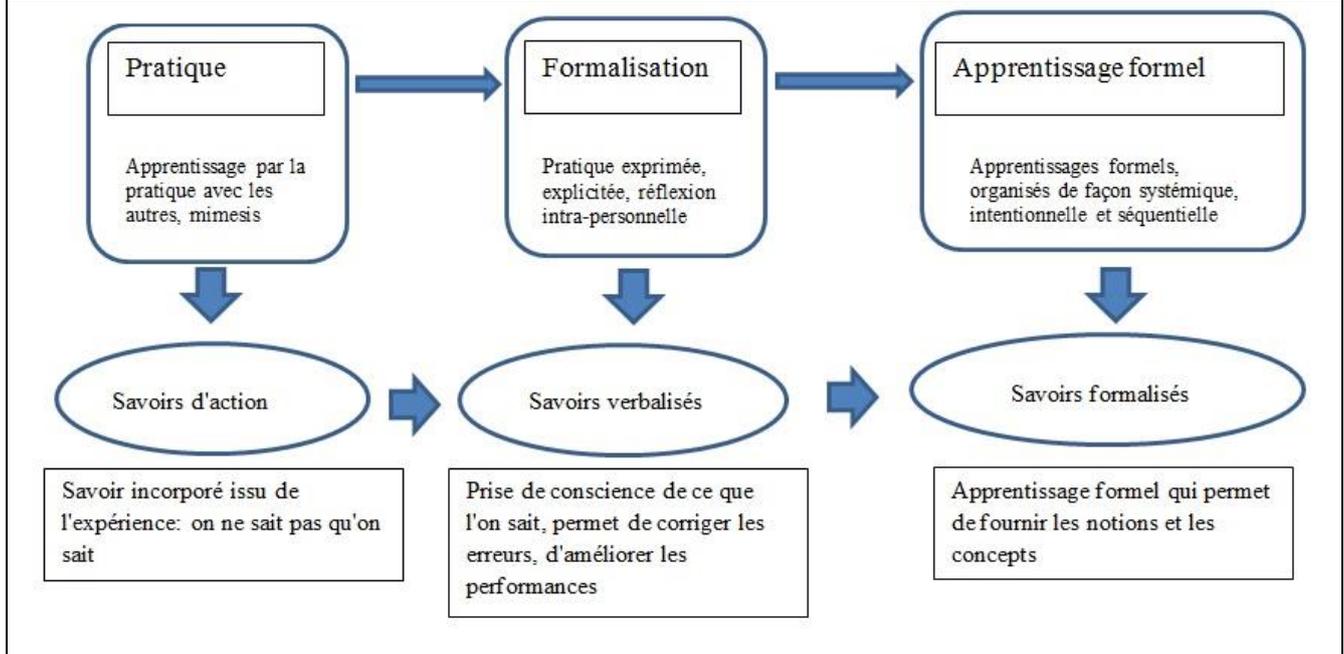
Les élèves (et leur famille) deviennent des stratèges dans leur choix d'orientation en privilégiant notamment les études générales et en particulier certaines filières. Les choix ne s'opèrent plus par affinités disciplinaires mais par souci d'ouvrir le champ des possibles après le bac. Autrement dit, les élèves, placés au centre du système éducatif depuis 1989 (Loi d'orientation de l'Education), deviennent des consommateurs de l'école et de ce fait le statut de l'élève s'en trouve modifié: d'acteurs secondaires et passifs de l'école, les élèves (et leur famille) ont des droits sur les décisions d'orientation (exemple parmi d'autres). L'école n'étant plus un sanctuaire «hors du monde», "un grand nombre d'entre eux [les élèves] emportent leur culture et leurs problèmes dans leur cartable.[...] Plus encore, ces élèves ne sont pas disposés à reconnaître l'autorité du professeur comme naturelle et comme allant de soi; ils attendent d'être convaincus de l'utilité des études, soit de leur intérêt intellectuel, soit de leur intérêt social" (Dubet, 2002, p.140).

Dubar (2000, p.179) interroge par ailleurs le statut de l'élève placé au centre du système éducatif en France. Il fait référence à une expression qui apparaît dans le préambule de la loi d'orientation de 1989 (cité précédemment): "faire de chaque élève un sujet apprenant". Pour l'auteur, deux concepts sont sous-jacents à cette prescription: l'élève comme "sujet", et il s'agit alors de définir à quel modèle identitaire se référer et "apprenant", et il s'agit alors de définir à quel modèle d'apprentissage se référer. Ces deux nouveaux modèles confondus en un ensemble "le sujet apprenant" qui apparaît dans la sphère scolaire nécessitent une explication. Selon Dubar (*ibid*), ce modèle du sujet apprenant se réfère à celui de l'apprentissage expérientiel et de l'identité subjective.

L'apprentissage expérientiel, dont Dubar a trouvé l'expression chez Michel Fabre ("Penser la formation" 1993), peut être modélisé en trois étapes:

²¹ Dubet "Les lycéens" 1991

Fig.5 Essai de modélisation schématique de l'apprentissage expérientiel
(source Dubar, 2000, p.180-181)



"Ce processus d'apprentissage part de l'action pour y retourner; il permet la construction personnelle de savoirs reconnus à partir d'une expérience partagée. [...] C'est ainsi que des générations de «gens du métier» ont appris à travailler, au sein d'un mode de socialisation «non scolaire» permettant la construction d'une identité collective"(ibid).

Mais, avec la massification de l'école, ce modèle d'apprentissage, qui, s'il reste d'actualité dans certaines formations initiales, ne sera plus applicable dans la majorité des processus d'apprentissage. Ce modèle d'apprentissage expérientiel a été remplacé par celui de l'apprentissage scolaire reposant sur "ce que Bernard Charlot appelle les savoirs-objets", terme que Dubar préfère à celui de savoirs théoriques. Dans cette approche d'un changement de paradigme scolaire, c'est finalement une majorité d'élèves qui se retrouve dans "l'obligation de passer par la forme scolaire", celle d'un apprentissage par des "savoirs-objets".

D'autre part, Dubar (ibid, p.184) exprime le fait que "l'apprentissage expérientiel suppose [...] un rapport spécifique aux savoirs qui engage la subjectivité et s'ancre dans des activités signifiantes". Ainsi, des savoirs en action, tels que définis précédemment, sont liés à un engagement personnel autant dans les activités manuelles qu'intellectuelles. Ainsi, "seuls les élèves qui développent déjà une passion personnelle ou une curiosité intellectuelle pour une matière, en la reliant par exemple, à une pratique sociale ou à un projet personnel, peuvent faire un apprentissage expérientiel d'un travail intellectuel (être motivé, c'est-à-dire donner un sens subjectif)".

On remarque ainsi, que les savoirs scolaires de type savoirs-objets s'opposent à l'apprentissage expérientiel. Les élèves qui ne sont pas entrés dans cette "subjectivité", c'est-à-dire dans des activités signifiantes, font "leur métier d'élève mais ils n'apprennent rien, au sens expérientiel".

Dans cette transaction, le développement de l'identité "élève" peut à nouveau s'inscrire dans le modèle de Kunnen et Bosma tel que décrit précédemment.

Les élèves, du moins certains, vont faire l'expérience d'une exclusion relative, exclusion des bonnes filières, choix par défaut et en gardant "une conception instrumentale du travail scolaire" (le diplôme permet l'emploi) en parvenant difficilement à "s'engager subjectivement dans des apprentissages de "savoirs-objets".

Dubar (*ibid*) écrit: "Quoi qu'il en soit, l'accès massif des élèves dans les filières générales, suite à la prédiction des 80% d'une classe d'âge au baccalauréat, accentua la crise de la forme scolaire qui représente, peut-être, aujourd'hui, en France, une des illustrations majeures de la crise des identités: crise des formes identitaires antérieures et difficultés de construction d'identités nouvelles par un nombre croissant d'élèves mais aussi pour beaucoup d'enseignants".

D'autre part, non seulement l'école devient une "usine" à produire des diplômes mais elle devrait être le lieu de la prise en compte de la pluralité du public scolaire. Le passage de l'élève dit "scolaire", normalisé et attendu dans le sens où cet élève répondait aux attentes des savoirs académiques, aux élèves dans leurs identités multiples s'effectue dans une école sous tension: il n'y a plus une identité "élève" mais une pluralité d'identités.

Paradoxalement, l'élève mis au centre du projet pédagogique est soumis à des contraintes contradictoires: l'école vise à faire de l'élève un sujet autonome et dans le même temps, elle augmente la longévité des années d'étude induisant une dépendance à la sphère familiale. Vincent Troger (2006, p.178) souligne ainsi: "Alors même qu'on leur accorde une plus grande indépendance en matière de sociabilité et de consommation de loisirs, les jeunes vont donc devenir de plus en plus longtemps dépendants économiquement des familles. Et lorsque les familles sont pauvres, ils vont être pris dans la contradiction entre le désir éventuel de poursuivre des études et celui de satisfaire leurs nouveaux besoins de consommation.[...] cette situation paradoxale prend une dimension particulière et les clivages sociaux réapparaissent. "

Chez l'élève adolescent et "post-adolescent" se joue alors une tension consubstantielle à ce paradoxe générant un malentendu implicite dans la relation pédagogique.

En tant qu'enseignante en lycée d'enseignement général, le malaise qui subsiste effectivement dans le corps enseignant se joue en partie sur ce registre.

II-4-2 Un malentendu implicite

Un premier type de malentendu peut être lié aux attentes des élèves et celles des enseignants, en particulier dans le secondaire quant à la valeur qu'ils accordent aux diplômes et aux contenus des enseignements.

En France, à la massification scolaire s'ajoute l'inflation des diplômes. Or, "si l'on tient compte de l'ensemble de la population active française, seulement un actif sur deux environ exerce un métier en rapport avec sa formation initiale". La compétence se construit donc souvent non pas sur le bagage scolaire, mais à partir de l'expérience professionnelle" (Marie Duru-Bellat, 2006, p.45).

Ainsi, le diplôme n'est plus le seul moyen de s'assurer d'avoir un emploi, encore faut-il que l'individu s'assure d'avoir une formation professionnalisante. Cependant, le diplôme reste un outil de tri et ceux qui n'ont pas accès à ce titre (pour diverses raisons) restent dans un état "d'inemployabilité" ou tout du moins dans l'instabilité. On peut donc se poser la question de la "valeur" du diplôme, ce qui interroge Duru-Bella (*ibid*): "L'école, instance de fabrication de compétences ou simple instance de tri?" Cela interroge d'autant plus quand on arrive à 80% d'une classe d'âge au baccalauréat. Cependant, cet allongement des années d'étude va de pair avec les progrès technologiques et donc d'une demande plus forte de qualifications en relation avec des techniques de plus en plus complexes. Duru-Bella avance cette explication mais précise qu'il s'agit bien d'une hypothèse (dite du "progrès technique biaisé"). Elle ajoute cependant qu'il "n'est pas inconcevable que la rentabilité privée des études coexiste avec une sous-utilisation des compétences dans l'emploi occupé. [...] Le fait qu'il s'avère nécessaire de faire une distinction, au dire des individus, entre niveaux d'éducation et compétences effectivement mobilisées, et que ce soit les secondes qui soient rémunérées, appuie plutôt la théorie du capital humain. [...] ...la question la plus cruciale est celle des compétences réellement reconnues dans le milieu du travail, et donc socialement pertinentes, soit ce qui est considéré ici et maintenant comme le «mérite professionnel»."

Ainsi, l'école deviendrait un enjeu d'employabilité future et la demande va dans ce sens. Mais, la contradiction est forte dans la mesure où une plus grande partie des élèves de collège se dirige vers les filières d'enseignement général, filière dont la vocation est d'ouvrir vers des études longues. Le choc de cette massification du lycée d'enseignement général affecte actuellement la relation

pédagogique. De la transmission des savoirs académiques et d'une évaluation par objectifs, l'école passe à l'apprentissage de compétences et à une évaluation par compétences. Le malentendu entre l'enseignant et l'élève réside pour une part dans cette transition. Cela a induit aussi un glissement des tâches car l'enseignant est davantage appelé à "faire de l'orientation". Il semblerait bien qu'il y ait une inadéquation entre la réalité perçue du monde du travail par l'élève et la réalité voulue par l'enseignant. La question sous-jacente est "l'enseignement général" a-t-il encore une vocation durable ou doit-il s'installer dans une perspective d'enseignement professionnalisant? Autrement dit les filières d'enseignement général telles qu'elles sont construites sont-elles réellement adaptées à la société actuelle? Et dans quelle mesure ces filières devraient-elles changer?

Dubet (2002, p.145) souligne également que "dans bien des cas, l'école se sent envahie par des «barbares» et la critique des parents est une source inépuisable de plaintes. Soit ils sont incapables d'être de «bons parents», parce qu'ils sont emportés par la crise économique et morale, parce qu'ils abandonnent leurs enfants au rôle délétère des médias et de la culture juvénile inspirée par le monde des banlieues. Soit ils sont des parents trop instrumentaux, trop soucieux de réussite et de performance, et ils se comportent comme des consommateurs en utilisant l'école publique comme un marché privé. Critique d'autant plus embarrassée souvent que les professeurs ne sont pas les derniers à adopter ce comportement consumériste avec leurs propres enfants²²".

Ces questions provoquent d'autres interrogations quant à la relation à l'élève. Un autre type de malentendu peut être davantage d'ordre interpersonnel.

Tardif et Lessard (1999, p.281), dans une partie consacrée aux « représentations des enseignants à propos des élèves», et par les entretiens qu'ils ont pu mener auprès des enseignants, notent qu'une part importante de leur travail est axée sur un travail de type émotionnel. Le problème étant que ce type de travail (travail sur autrui) dépend pour partie d'un ensemble de facteurs multiformes que l'enseignant ne peut maîtriser dans leur totalité ce qui explique "cette ambivalence des enseignants dans leurs relations aux élèves". En effet, comme noté précédemment, la relation aux élèves est "à la fois la principale source de satisfaction du métier, en même temps que la source des épreuves, des difficultés de toutes sortes, elle est aussi souvent l'occasion de la découverte de ses limites personnelles et professionnelles".

Il est curieux de constater que ces dimensions ne soient pas davantage explicitées aux enseignants. Bergunat et Rasclé (2008, p.124) relèvent, à la suite d'enquêtes menées dans différentes écoles notamment écoles primaires que certaines situations de "crises", un certain nombre de

²² D.Meuret, S.Broccolichi, M.Duru-Bellat, "Autonomie et choix des établissements scolaires: finalités, modalités, effets" Cahiers de l'IREDU, 62,2001

dysfonctionnement dans la relation pédagogique. Ainsi, parmi les défaillances du système scolaire, ici par un travail de recherche en contexte, on peut noter "une méconnaissance des troubles du comportement chez l'enfant et les différentes façons de les traiter en milieu scolaire; l'absence de psychologie scolaire dans son aide possible aux enseignants démunis et à l'équipe impuissante; un management défaillant d'une équipe d'enseignants pour l'amener vers la mobilisation collective, la prise de décision et la gestion du problème; [...]; un climat scolaire fondé sur le flou et l'incohérence; l'absence de soutien de la hiérarchie qui laisse l'équipe à son désarroi [...]". Les auteurs interrogent alors les modalités d'accompagnement des enseignants dans ces difficultés d'ordre relationnel à l'autre (autant l'enfant que l'adolescent) afin de sortir de cet "enfermement dans des attitudes défensives, des comportements individuels de survie ou de repli dans sa classe, qui ne font qu'instaurer un face-à-face tendu entre deux parties en souffrance (les élèves et les enseignants, tous en échec)". C'est également ce que montrent certains travaux de Barrère quant à cette complexité des responsabilités collectives, que ce soit celle de l'élève ou celle des enseignants.

Selon Barrère (2003), "la socialisation scolaire est revenue au centre des préoccupations" et dans ce contexte, l'auteur interroge de la même façon la relation pédagogique au sein de la classe en cherchant à comprendre "les décalages et les asymétries entre les deux rapports au travail". Son étude a porté sur le 2nd degré (collège et lycée). Le travail scolaire est une activité "contrainte et normée (comme tout travail)" et confronte chacun à des "épreuves subjectives, des tensions vécues comme personnelles mais qui renvoient en fait aux caractéristiques des tâches, à leur contexte, à leur prescription". Selon l'auteur, dans la relation pédagogique, l'enseignant détermine le travail à réaliser au sein de la classe mais l'élève, en retour agit sur ce travail et le "transforme". Nous pouvons voir dans cette double interaction, élèves - enseignant et enseignant - élèves, un processus de co-construction. C'est probablement dans cette contingence de l'un par rapport à l'autre que vont se nouer les tensions lorsque des blocages d'ordre notamment relationnel s'installent. Ma propre expérience d'enseignante m'a appris que ces blocages sont très souvent liés à l'incompréhension des attentes de chaque "partenaire". Ce qui me paraît le plus préjudiciable dans cette relation pluridimensionnelle, élèves-enseignant, élève singulier-enseignant, groupe classe enseignant, élèves - élèves, c'est l'implicite de la situation. Si l'élève "sait" que l'école est obligatoire et qu'il faut y travailler, écouter et "bien se tenir", la situation de l'élève reste pour ce dernier une situation contrainte, plus ou moins bien vécue dont il faut bien se satisfaire, autant de la part de l'élève que de l'enseignant. Il n'y a pas d'échappatoire pour l'élève.

Barrère (*ibid*), après avoir cerné les priorités d'une part des élèves en ce qui concerne leurs attentes du cours et les priorités de l'enseignant dans son travail en classe, l'auteur souligne qu'en classe, les deux préoccupations les plus importantes sont comprendre et garder les traces de cours et pour les

enseignants les priorités sont centrées sur l'activité et la participation des élèves. La difficulté pour l'enseignant est la non maîtrise de cette trace écrite et de l'apprentissage hors temps de classe par les élèves. Autres tâches que reprend Barrère sont celles de "l'ordre scolaire" à savoir les conditions de travail établies en amont dans la classe. Or, il s'avère, selon l'auteur, qu'il existe une "dissociation symétrique" en ce qui concerne "le jeu de la responsabilité et de la maîtrise" de cet ordre scolaire. D'un côté, les enseignants savent que l'ordre scolaire n'est pas toujours maîtrisable et ils "s'en sentent" responsables. De l'autre côté, les élèves sont conscients de leur attitude mais "ils ne s'en sentent pas responsables jusqu'au bout".

Un point que l'auteur soulève est la surresponsabilisation des enseignants: "[...] ils (les enseignants) sont exposés à l'instabilité de l'ordre scolaire de manière essentiellement individuelle et solitaire, et se sentent éminemment responsables des solutions qu'ils lui donnent... ou échouent à donner". Si la tâche de l'ordre scolaire est une préoccupation dominante au sein du travail de classe, et si les enseignants s'investissent au mieux dans cette tâche, il faut reconsidérer également les gestes professionnels des enseignants et de l'équipe de direction qui n'instaurent pas toujours cet ordre scolaire et en cela je rejoins la position de Bergugnat et Rasclé (p.125): "L'instauration d'un climat scolaire de qualité est une des réponses possibles pour résoudre des problèmes de comportement et notamment les désordres et violences quotidiens dans certains établissements. Cela représente plus que jamais un enjeu et un défi à relever qui ne pourra se faire sans le concours des chefs d'établissement compétents, d'une formation initiale et continue sur le sujet, d'inspecteurs accompagnateurs, d'un travail avec les partenaires et surtout d'enseignants conscients de leur responsabilité individuelle et collective envers les élèves".

Il semblerait que cette "surresponsabilisation" de l'enseignant vis-à-vis de "l'ordre scolaire" ne soit pas le fait seul de l'enseignant, mais qu'elle soit induite par le contexte institutionnel lui-même. Par conséquent, comme le dit Barrère effectivement "l'enseignant est toujours individuellement sur le devant de la scène. [...] C'est au sein d'un style personnel que les enseignants racontent comment ils réagissent aux déstabilisations de la classe. C'est leur personnalité, leur caractère, parfois certains épisodes de leurs histoires personnelles qui décident des recours qu'ils ont, ou n'ont pas, face aux difficultés de la conduite de classe".

Paradoxalement, de ma propre expérience également et par analyse post-conflit, j'ai eu l'occasion d'observer à plusieurs reprises une déresponsabilisation individuelle de certains enseignants, rejetant la responsabilité entière à l'élève et aux parents. Ni élève, ni parents ne sont des professionnels, l'enseignant devrait pour le moins être le plus professionnel de ce trio enseignant - parents - élèves.

Que dirions-nous d'un médecin qui refuse un patient fumeur malade d'un cancer du poumon et auquel on refuserait des soins car entièrement responsable de sa maladie, et ainsi rejetant la responsabilité sur autrui, avec l'effet culpabilisant que cela peut induire. Or, dans ce contexte il n'y a pas de responsabilité à chercher, mais des personnes à aider. Par conséquent, je dirais qu'il s'agit d'une antinomie à part entière: la surresponsabilisation des enseignants peut entraîner une déresponsabilisation individuelle de l'enseignant vis-à-vis des élèves.

Barrère conclut que "l'analyse de ces dissymétries conduit alors à juger comme souhaitable un travail plus collectif sur la construction de l'autorité en classe, qui en atténuerait, pour les enseignants, le caractère exagérément individuel et tabou, et leur permettrait sans doute de s'investir plus intensément dans les problèmes de l'apprentissage *stricto sensu*".

Du travail enseignant enfin, un concept qui me semble bien applicable au travail de l'enseignant est celui défini par Champy (2012). Cet auteur présente en effet vers un objet d'étude, celui de certaines professions d'une "nature singulière", celle des professions à pratique prudentielle.

Les professions à pratique prudentielle (PPP) concernent des pratiques professionnelles au cours desquelles les acteurs doivent prendre en compte plusieurs choix afin de prendre une décision la plus adéquate possible. Par exemple un médecin peut avoir à choisir entre plusieurs traitements dont chacun aura des effets secondaires différents. Il s'agit alors de pondérer les risques et les bénéfices de chaque traitement. La complexité et la singularité des situations confrontent le professionnel à gérer des incertitudes quant aux résultats qui découleront de leurs choix. C'est pourquoi ils doivent faire preuve de "prudence". Les PPP induisent ainsi une rupture dans la façon de conceptualiser l'unité des professions: rupture avec les fonctionnalistes (des "professions au sens fonctionnaliste n'y sont pas rattachées") et avec les interactionnistes ("qui affirment l'indistinction de tous les types de métiers").

Le concept de prudence appliqué aux professions a été un des objets d'étude d'Aristote (*Ethique de Nicomaque*) qui avait pris en exemple celle de la médecine. Ce n'est donc pas un concept nouveau. D'autre part, on retrouve ce concept chez Ricoeur (2001) quand il traite de la dimension prudentielle du jugement médical et judiciaire.

Mais le traitement sociologique des PPP "ouvre des perspectives de recherche" et entre autres sur la diversité des pratiques et les entraves à l'autonomie professionnelle. Selon F.Champy "la diversité des pratiques liées à une activité résulte des multiples indéterminations que les savoirs et savoir-faire laissent subsister au cœur de cette activité". Il aborde alors la notion de "segmentation agonistique" c'est-à-dire l'affrontement qui naît entre les acteurs d'une même profession: certains s'organisent en un segment qui tente d'imposer comme norme une hiérarchisation particulière des valeurs, au

détriment d'une conception différente défendue par d'autres membres de la profession". F.Champy fonde cette notion sur ses travaux de recherches dans le domaine de l'architecture. De cette segmentation découle des engagements de certains dans des voies différentes: identités individuelles, compétition intra-professionnelle (...) processus conflictuels de redéfinition de choix politiques... Se pose alors la question de l'autonomie professionnelle. "Les professionnels bénéficient-ils encore des conditions qui sont indispensables à des délibérations prudentielles? (...). F.Champy montre comment certaines évolutions sont susceptibles de faire obstacle à l'autonomie professionnelle et à la dimension prudentielle de l'activité: "la division du travail, la normalisation croissante de la conception, la place grandissante donnée par les commanditaires à des critères objectifs dans l'évaluation des projets et la rigidification du processus collectif de conception par la contractualisation des résultats des étapes intermédiaires du travail".

Cette dernière remarque est applicable au travail de l'enseignant dans les contextes sociétal, politique et de mondialisation actuels et rejoint l'analyse de Hargreaves citée précédemment.

On peut dès lors se poser la question, dans ce contexte de changement de paradigme scolaire, quelle peut-être la place de la *formation* des élèves, et non plus seulement la place de l'éducation et de l'instruction, à l'école et en quoi la formation des enseignants pourrait être impactée, notamment par la mise en place de collectifs de travail. Ce qui amène progressivement au chapitre suivant.

Chap.II Les implications de la formation enseignante

dans la construction des identités futures: le couple

enseignant / élève et le collectif

" Parmi les multiples dimensions de l'identité des individus, la dimension professionnelle a acquis une importance particulière. Parce qu'il est devenu une denrée rare, l'emploi conditionne la construction des identités sociales; parce qu'il connaît des changements impressionnants, le travail oblige à des transformations identitaires délicates; parce qu'elle accompagne de plus en plus toutes les modifications du travail et de l'emploi, la formation intervient dans les dynamiques identitaires bien au-delà de la période scolaire."(Dubar, 2002, p. 16)

De ces changements, nous sommes amenés à nous interroger sur l'accompagnement des personnes dans leur travail et de la formation professionnelle. Dans le monde enseignant, on peut se demander quelle part accorder à la professionnalisation des enseignants dans ce contexte mais une professionnalisation incluant de nouvelles données au-delà du champ disciplinaire enseigné, en particulier en lycée, dernière marche pour les élèves vers la voie d'accès aux études post-bac.

D'autre part, si dans la première partie, l'identité enseignante a été cernée dans sa complexité, Maroy (2006, p.117) indique que "l'identité de l'enseignant est bien davantage professionnelle qu'organisationnelle, si nous entendons par ce dernier vocable, le fait que l'enseignant se définirait par rapport à l'établissement ou au système scolaire dont il fait partie. L'identité de l'enseignant est professionnelle en ce sens qu'elle se définit essentiellement en relation avec l'exercice de son métier, à partir du travail et des relations avec les élèves dans les classes, à partir du rapport aux savoirs et compétences (disciplinaires, pédagogiques, relationnels, émotionnels) que l'enseignant y engage. Cette identité est le résultat des contextes d'enseignement et de la biographie individuelle, mais aussi de la période historique et de l'état du système d'enseignement".

Il paraît ainsi difficile pour l'enseignant de s'engager dans une démarche professionnalisante incluant le travail collectif. La résistance observée des enseignants aux changements est en partie liée à l'identité professionnelle de l'enseignant ancrée dans des pratiques disciplinaires et non ancrées

dans des pratiques de partage et de collectif. Il est probable que l'engagement des enseignants soit un engagement de métier sans la dimension politique qui animait le corps enseignant. Il faut y voir une perte de sens du métier, de sa valeur, perte de sens lié aux mutations en cours avec injonctions de rendement, d'efficacité. Cette absence d'identité organisationnelle, pourrait également être à l'origine de la résistance au travail collectif car finalement tout est centré sur l'individu. C'est bien là le paradoxe des sociétés postmodernes: l'individu au centre du système (versus l'élève au centre de l'école) au détriment du collectif et une injonction à travailler sur un mode collaboratif.

I Formation et professionnalisation

Michel Fabre (2015, p.11) dans la préface d'un ouvrage traitant de "la formation", écrit: "Quoi qu'il en soit de son influence sur les pratiques, la formation est déjà en soi chose difficile et incertaine. Ce qui peut expliquer - mais en partie seulement tant la chose pédagogique se trouve mêlée au politique et à l'économique - les remous institutionnels, les réformes pédagogiques successives et souvent peu cohérentes qui affectent les instituts de formation."

Cette remarque suppose que, si Paul (2009), en traitant de la notion d'accompagnement, parlait de "nébuleuse", il semblerait que la notion de formation soit empreinte de la même nébulosité.

Dans un premier temps, il s'agit de cerner ce qu'est "une formation" et de dégager par la suite les processus de professionnalisation par l'accompagnement avec la prise en compte des changements tels que définis dans le travail enseignant. Dans un second temps, il s'agit d'interroger cette professionnalisation des enseignants afin d'en extraire le versant "formation" au collectif au bénéfice d'un travail collectif avec les élèves. Ceci engendre un changement de posture de l'enseignant: l'enseignant, non plus uniquement "transmetteur" de savoirs mais aussi "formateur". Ce qui engagerait à repenser l'enseignement notamment en lycée.

I - 1 Le triangle de la formation

Fabre (2015, p.31) interroge le terme "formation" et surtout à quel "champ professionnel" finalement il peut s'appliquer actuellement: "La formation - le mot et la chose - envahit le champ des discours et des pratiques éducatives. Elle s'étale dans la durée: formation initiale, continue, bref permanente. Elle se répand dans l'espace d'une société que l'on n'hésite plus à qualifier de «pédagogique». Elle dérange les traditions en s'insinuant là où on ne l'attendait pas: à l'école où il faudrait désormais «former des lecteurs!» voire «former des citoyens!», à l'Université avec la mise

en place de filières professionnelles. L'idée de formation brouille également les distinctions conceptuelles et obscurcit le discours pédagogique en s'insinuant quelque part entre «instruction», «éducation», «enseignement», «apprentissage», sans qu'on puisse lui assigner un site, la fixer sur un territoire. Savons-nous bien désormais ce que nous sommes: enseignants, éducateurs, formateurs ou rien de tout cela, ou encore tout cela à la fois?"

Fabre (*ibid*) reprend ce concept de formation en le modélisant sous la forme d'un triangle comprenant trois logiques: une logique sociale, une logique psychologique et une logique didactique.

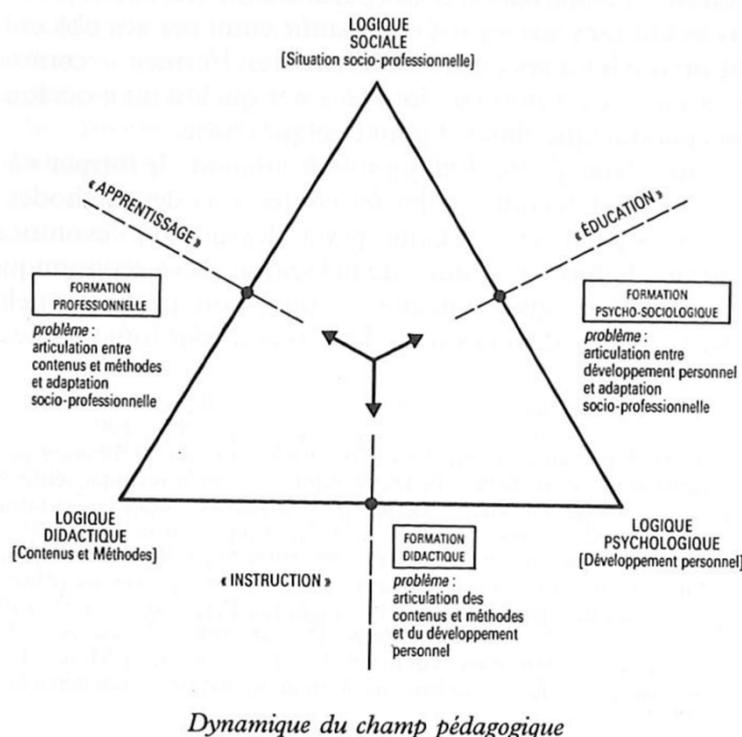
Fig. 6 Dynamique du champ pédagogique (Fabre, p.37 - 38)

Logique sociale: le "former pour" de la logique socio-économique de l'adaptation aux contextes culturels ou professionnels.

Logique didactique: le "former à" de la logique didactique, celle des contenus et des méthodes.

Logique psychologique: le "former par" de la logique psychologique de l'évolution du formé.

Ces trois dimensions sont liées puisqu'un processus de formation s'inscrit nécessairement dans un contexte économique et socio-culturel, qu'il se réfère à des savoirs à acquérir et qu'il concerne des sujets en train d'apprendre.



Selon cette modélisation, on peut situer la formation selon sa logique dominante puisqu'elle peut davantage porter sur la logique du former "à" par exemple et dans ce cas se trouver dans le champ de l'instruction. La formation se situe dans ce cas dans le domaine dominant de la didactique.

Selon Fabre (*ibid*, p.68), "l'idée de formation se distingue donc de l'idée d'éducation au sens restreint, en ce qu'elle suppose toujours, quoique à des degrés différents, une instruction, c'est-à-dire la transmission méthodique d'un savoir organisé. Mais à l'inverse, la formation vise toujours un au-delà de l'instruction, entendue dans son sens étymologique strict d'inculcation des connaissances, dans la mesure où elle prend en compte le remaniement des représentations et des identifications chez le formé".

Ce qui peut être intéressant serait de situer la formation actuelle des enseignants dans ce triangle de la formation. Je fais l'hypothèse que la logique dominante est celle de la didactique en ce qui concerne les enseignants du lycée. Sans doute qu'un déplacement équilibré vers les deux autres logiques permettrait un développement professionnel et une construction identitaire en phase avec les changements du public élèves et permettrait davantage de faire face à la "massification du 2nd degré". Le problème reste l'accompagnement des enseignants dans cette transition car, comme nous l'avons décrit précédemment, la résistance au changement est réelle.

Partant de ce constat, et en faisant référence à nouveau aux travaux de Fabre, il me semble nécessaire de reprendre la dualité former / enseigner, là où règne une part de la résistance au changement des enseignants. La dualité la plus simple entre formation et enseignement résiderait dans la formation en ce sens que celle-ci comporte une dimension professionnelle. Ainsi, Fabre (*ibid*, p.69) voit dans cette dualité des clivages de différentes natures:

- un clivage éthique car l'enseignement aurait comme finalité le développement intellectuel de la personne avec comme référence le savoir organisé en système, comme modalité le désintéressement, comme milieu le discours et comme moyen la méthode. A l'opposé, la formation est finalisée par l'adaptation au poste de travail et à ses évolutions possibles, ordonnée aux pratiques sociales de référence, aux métiers historiquement et socialement constitués, par définition intéressée aux retombées de tous ordres, aux applications pratiques comme aux promotions sociales, et enfin dont le milieu d'appartenance est la pratique.
- un clivage épistémologique car l'enseignement relève d'une logique des savoirs à transmettre dans un espace théorique où chaque concept se définit par sa relation au système alors que la formation est de l'ordre de la pratique qui constitue à la fois sa finalité, son référent, son modèle et son milieu privilégié.

Ces clivages permettent de montrer l'hétérogénéité des deux processus mais Fabre ouvre une discussion d'ordre dialectique entre formation et enseignement: "il faut ensuite compliquer dialectiquement ces notions en introduisant du savoir dans la formation et de la formation dans les savoirs". En effet, tout enseignement est sous-tendu par une visée éducative, culturelle au sens large où il y va de la formation de l'homme et du citoyen (Bernard Charlot). Il n'y a pas non plus "d'enseignement sans pratique du savoir puisque la transmission des connaissances s'effectue dans une pratique sociale contextualisée. [...] Mais cette pratique demeure dans la logique du savoir". En ce qui concerne la formation, "le savoir intervient [...] comme théorie et comme culture professionnelle. Mais on n'en quitte pas pour autant le terrain de la pratique puisque ce savoir s'opère ici qu'avec un statut instrumental, pour la résolution des problèmes professionnels".

Ainsi formation et enseignement suivent leur propre logique et tout le problème est de l'ordre de la médiation entre ces deux pôles.

D'autre part, je fais aussi l'hypothèse qu'accompagner ces changements, penser la formation des élèves, permettrait aux enseignants d'accompagner les élèves de lycée dans une formation non seulement "à" mais aussi "pour" et "par".

Cela pose donc le problème de l'accompagnement professionnel de l'adulte aussi.

I - 2 Accompagnement professionnel

I-2-1 Polysémie du concept d'accompagnement

Maela Paul (2009) explicite la nécessité d'une problématique centrée sur le sens du mot accompagnement. En effet, si les travaux sur l'accompagnement commencent à la fin des années quatre-vingt-dix, les différentes modalités d'accompagnement telles qu'on les connaît actuellement font que l'on s'interroge d'autant plus sur ce "qu'accompagner" signifie. Les dispositifs d'accompagnement se multiplient mettant en difficulté les professionnels de ce secteur qui sont confrontés à différents types d'action: "former, enseigner, aider, conseiller ou même gouverner". M.Paul montre ainsi, que malgré un consensus usuel sur le sens du mot "accompagnement", il n'en est pas moins nécessaire d'analyser et d'extraire l'essence objective de ce mot. Elle met en effet en garde contre une perte du sens et de l'intention qu'implicitement ce terme recouvre quand l'accompagnement est rangé en terme de professionnalisation voire de qualification.

"Ainsi, malgré un apparent consensus social, le mot ne désigne ni une notion stabilisée dans ses significations, ni un territoire bien délimité dans ses usages."

M.Paul pose la problématique "A quel matériel sémantique sommes-nous confrontés?"

La « nébuleuse » du mot accompagnement

L'auteure s'attache à montrer la nature protéiforme du terme accompagnement, elle parle notamment de "nébuleuse" en faisant référence aux formes d'accompagnement. Ainsi, dans un précédent ouvrage (Paul, 2004), elle passe en revue les dispositifs recourant au mot accompagnement: "counselling, coaching, sponsoring, mentoring coexistent avec tutorat, conseil ou consultance, parrainage ou encore compagnonnage".

Le problème de ces différents dispositifs, qui témoignent tous d'un souci d'accompagner et font donc "système", est un risque de dispersion et d'un manque de référence à des valeurs communes. M.Paul montre bien la nécessité de distinguer en quoi ces formes d'accompagnement sont différentes. En

effet, conseiller, orienter, aider ou former n'est pas synonyme d'accompagner. On comprend qu'il y a risque de perte de sens du mot accompagner qui prend alors des apparences d'accompagnement par exemple quand on fait référence au terme "manager" qui réalise un contrôle et dirige.

Cependant, dans la plupart de ces dispositifs, la relation entre accompagnateur et accompagné est asymétrique, les statuts étant différents (le tuteur et le stagiaire, le mentor et l'étudiant...).

Malgré une diversité des formes d'accompagnement, M.Paul s'attache à montrer qu'elles sont fondées sur une valeur commune: celle "d'une base relationnelle forte".

M.Paul nous amène alors vers une "définition minimale" du mot, inscrite dans la structure étymologique: "Il s'agit bien d'*être avec* et d'*aller vers*" au sens étymologique du mot accompagner: "ac" vers, "cum" avec, "panis" pain/partage). L'auteur aborde ici une visée éthique de la valeur de partage où celui qui est accompagné en est le centre. La dimension relationnelle est première. Il y a également l'idée d'un cheminement dans le mot accompagnement. « La définition du verbe accompagner confirme cette organisation du sens, *se joindre à quelqu'un* (dimension relationnelle), *pour aller où il va* (dimension temporelle et opérationnelle) ». On comprend alors que celui qui accompagne met au centre du dispositif de l'accompagnement les identités personnelle et professionnelle de l'accompagné en partant de qui il est, ce qu'il a fait et ce qu'il souhaiterait. L'accompagnement résiderait alors moins dans ce que l'accompagné doit faire que dans la capacité à lui permettre de faire.

De cet impératif de la relation qui s'instaure, M.Paul pose alors un postulat, celui d'accompagner la personne vers elle-même.

Vers un changement de paradigme

M.Paul recontextualise l'accompagnement dans un champ social, là où cette notion a fait son entrée. Elle suggère que la relation n'a pas à être verticale mais davantage symétrique dès lors qu'il s'agit d'un accompagnement d'un adulte par un autre adulte. En effet, se joue ici un changement de paradigme, lié au contexte socio-culturel contemporain, où la formation, d'une transmission de savoir, est passée à un processus par lequel il s'agit de développer des compétences chez le sujet accompagné. Nous nous trouvons ici dans le former "pour" dans une logique sociale (triangle de la formation). M.Paul souligne alors que ce changement amène le formateur-accompagnateur vers une nouvelle posture. En reprenant l'idée qu'« Honoré développe, dès 1980, former n'est pas enseigner car la formation attentive à l'expérience et au projet, suppose de créer les conditions d'un espace de plus en plus relationnel et d'un temps de plus en plus intentionnel ». Elle souligne alors qu'au cours du processus d'accompagnement, se joue un autre enjeu : si la transmission de savoir n'est pas au cœur de la formation, la relation accompagnant-accompagné suggère une autre forme de

transmission qui est celle d'une « transmission d'attitude existentielle (Rey 1996) ». On vise donc ainsi dans ce processus d'accompagnement, la formation "par" dans une logique psychologique (triangle de la formation).

M.Paul met en exergue également la valorisation dans le secteur du travail et de l'emploi, par le biais des bilans de compétences, les conseils à la création d'entreprise par exemple, de l'accompagnement par projet, des « outils de responsabilisation et d'implication » qui inscrivent « l'accompagnement dans une logique de mobilisation et de placement ». La mise en place de tels dispositifs risquent de conduire à une confusion entre accompagnement et contrainte.

Ainsi, M.Paul soulève la question de savoir comment les diverses significations du mot accompagnement sont comprises aujourd'hui et en quoi cette compréhension de l'accompagnement pourrait aller à l'opposé des effets recherchés. Deux idées se dégagent, celle de l'accompagnement comme conception basée dans un premier temps sur une relation interpersonnelle entre deux personnes et celle de l'accompagnement comme conception basée sur une relation de coopération visant une attitude réflexive de la part de l'accompagné. « La logique d'expertise centrée sur l'action du professionnel fait place à une logique d'autonomisation centrée sur la personne ». Le professionnel, l'accompagnateur, n'apporte pas ainsi de solutions prédéfinies ou des réponses absolues mais doit prendre en compte l'environnement global dans lequel se trouve la personne qu'il accompagne et l'amener vers un questionnement d'ordre à la fois professionnel par le projet (« projection de soi dans le futur ») mais aussi d'ordre existentiel par un travail sur la problématisation dans l'ici et le maintenant de la situation par la personne elle-même.

L'auteur met enfin en garde : « ce qui se dégage, c'est le poids posé sur l'individu en terme d'implication et de responsabilisation, le tout se jouant dans un contexte pragmatique où ce qui compte est ce qui est concrètement évaluable. Il est donc à craindre qu'il s'agisse moins d'aider un sujet à se construire comme acteur que de le pousser à son inscription dans le réel par l'action ».

M.Paul soulève alors une autre dimension qui s'inscrit dans l'altérité et la reconnaissance de l'identité de l'autre et de soi-même: cette dimension pourrait aussi faire obstacle si les processus identitaires sont altérés dans la relation. M.Paul note aussi qu'il y a risque d'une instrumentalisation de l'accompagnement.

De cette recherche M.Paul élargit sa réflexion à cette nécessité d'accompagnement, cette « injonction » faite au sujet comme pour combler un vide existentiel (« défaut de perspective »...) et pose une nouvelle problématique « Qu'advient-il dès lors que l'accompagnement se constitue en pratique professionnelle et dispositif et que la pratique d'accompagnement se « métrise »? Elle soulève le risque d'une uniformisation de l'accompagnement qui contraigne alors le processus à se dérouler,

non plus au rythme du sujet accompagné, mais à la mesure du système encadrant le dispositif d'accompagnement.

Cette question sera reprise dans le cadre de la professionnalisation des enseignants. Transformer l'accompagnement professionnel en une "véritable ingénierie" de l'accompagnement aurait pour avantage de définir les moyens, les personnes qui accompagnent, les objectifs, les techniques d'accompagnement mais pourrait aussi à terme bloquer l'autonomisation de l'individu, voire induire une forme de résistance abordée précédemment en ce qui concerne les enseignants.

Il s'agit maintenant de voir comment certains auteurs conceptualisent l'accompagnement professionnel de l'adulte et comment ils envisagent cet accompagnement avant d'entrer dans le champ de la professionnalisation des enseignants.

I-2-2 L'accompagnement de l'adulte en transition professionnelle

Pour Boutinet (2007), il s'agit de cerner la spécificité de l'accompagnement de l'adulte dans ces moments de ruptures professionnelles et de transition (transition qui nous renvoie également au modèle de développement identitaire de Kunnen et Bosma [p.25](#)).

Les "objectifs" de l'accompagnement

L'auteur définit deux types d'accompagnement : l'accompagnement-visée et l'accompagnement-maintien. L'accompagnement-visée, comme son qualificatif l'indique, se fixe des objectifs, de performance, d'obtention d'un emploi... et cherche donc à atteindre un but. Dans l'accompagnement-maintien, il s'agit d'étayer un adulte ayant perdu momentanément ou durablement son indépendance et dans ce cas, cet accompagnement prend une dimension existentielle pour l'accompagné. Il est donc important de cerner les objectifs de l'accompagnement car « ces deux types constituent deux variantes d'étayage, l'un sur un mode plus offensif et conquérant, l'autre sur un mode défensif et précaire ». Chacun de ces deux types d'accompagnement se décline selon trois modes: le conseil, le suivi et la guidance. Dans le conseil, l'accompagnateur est à la disposition de l'accompagné et ce dernier a un degré d'autonomie que l'accompagnement suivi n'a pas et encore moins dans l'accompagnement guidée. L'accompagnateur doit ainsi trouver un juste équilibre de façon à ajuster dans une temporalité de l'accompagnement, les différents modes d'accompagnement.

L'auteur soulève alors un paradoxe : celui « entre une affirmation d'autonomie et un apport d'étayage ». Une trop grande autonomie devient une illusion et un étayage envahissant devient un assujettissement.

Il est également nécessaire de fixer les contours de l'accompagnement de projet et du projet d'accompagnement. Si ces deux formulations sur projet et accompagnement désignent des processus distincts, Boutinet relève un nouveau paradoxe et parle même d'oxymore car tout projet engage la personne accompagnée vers « l'autonomie et l'initiative » alors que tout accompagnement renvoie à la notion de « fragilité, dépendance et vulnérabilité ». L'auteur souligne qu'aujourd'hui, c'est l'adulte à « problèmes des années 2000 », fragilisé dans sa capacité à être auteur, « menacé dans son autonomie » qui nécessite d'être accompagné. Il s'agit alors de faire cohabiter « une figure de projet (...), le projet d'accompagnement, l'accompagnement de projet ». L'enjeu relationnel est de taille car il rend possible ou empêche cette cohabitation de fonctionner. De plus, l'objectif du formateur en est transformé : si hier il était garant d'un savoir à transmettre et fort de sa position d'autorité, aujourd'hui il doit savoir conjuguer avec ses propres incertitudes en un va-et-vient entre projet, accompagnement, accompagnement-visée, accompagnement-maintien, projet d'accompagnement ou accompagnement de projet.

Boutinet dégage alors différents dispositifs d'accompagnement permettant de donner les moyens à l'adulte de se repérer, voire "de recommencer à vivre"²³. Cependant, il précise auparavant la prise en compte de cinq caractéristiques fondatrices de toute démarche de projet : la personne accompagnée se situe en auteur, la démarche de projet est itérative procédant par ajustement successif entre travail d'élaboration et travail de réalisation, acception d'une confrontation à une situation d'incertitude et de complexité permettant de faire surgir un travail de créativité, identification des opportunités de situation, mise en perspective d'une triple singularité, celle de la situation de référence, celle de l'implication de l'auteur, celle de la dynamique d'accompagnement.

Les prérequis sur l'accompagnement visent donc à cerner ces cinq caractéristiques qui vont garantir l'authenticité de chacun des projets.

Les différentes déclinaisons du projet

Boutinet définit cinq postures typiques dans l'accompagnement de projet et repérables en fonction de l'usage que l'accompagnateur attribue au projet vis-à-vis de la personne qu'il accompagne. Ces attributions sont le reflet des pratiques mises en place par l'accompagnateur, de la méthodologie utilisée par l'accompagnateur ou encore de la philosophie qui sous-tend le projet ou encore de la relation sociale qui fonde le projet. Parmi ces cinq postures, certaines sont authentiques, d'autres pathologiques. L'auteur distingue ainsi « le projet de ... », « le projet avec ... », « le projet pour ... », « le projet sur ... », « le projet contre ... ».

²³ M. Paul *Recommencer à vivre – Crise, reprise et rencontre dans la vie professionnelle*, 2002

On peut mettre ainsi en perspectives les trois premières postures avec les formes d'accompagnement définies par M.Paul²⁴ : « le projet de » renvoie chez elle à l'accompagnement de conseil ou domine la logique de l'escorte ; « le projet avec » peut être assimilé à l'accompagnement de suivi ; « le projet pour » peut être associé à l'accompagnement de guidage et de portage. Les deux dernières postures sont des formes atypiques voire déviantes qualifiées par l'auteur de pathologiques car soit soumet l'accompagné à un assujettissement, soit déclenche un espace conflictuel entre l'accompagnateur et l'accompagné. De même, ce processus s'inscrit dans une temporalité entre un avant et un au-delà ainsi qu'un temps présent fort qui règne dans notre société de l'ère postmoderne mais qui doit mettre nécessairement « en scène la temporalité de la transition »²⁵. Ces transitions peuvent être vécues par l'adulte selon deux modalités qui ne s'excluent pas l'une l'autre : sur le plan psychologique et sur le plan temporel. De plus, l'accompagnement de l'adulte dans ces phases de transition doit prendre en compte si la transition est anticipée, voulue ou non voulue, non anticipée et dans ce cas non voulue et ces différentes situations de changements seront vécues différemment par l'adulte sur le plan psychologique. D'autre part, la transition dans le temps peut être vécue par l'adulte sur le mode d'un passage avec ou sans crise ou dans un état intermédiaire qui s'intercale entre deux changements, l'un qui s'est passé en amont et l'autre changement en aval, donc en attente, et porteur d'une nouvelle situation. Selon l'une et/ou l'autre de ces situations, ces dernières ne seront pas vécues de la même façon d'un point de vue existentiel par l'adulte (voir tableau ci-dessous).

Tableau 8 Les modalités de transition vécue par l'adulte

TRANSITION				
<i>vécue Psychologiquement</i>			<i>vécue Temporellement</i>	
si anticipée		si non anticipée	Mode passage	Etat intermédiaire
voulue	non voulue	non voulue	Mode plus dramatique si non anticipé, mode plus serein si anticipé	Intercalé entre deux changements : l'un en amont, effectif et l'autre aval => changement escompté à plus ou moins longue échéance
Événement désiré ; changement se vivra sans risque ; Pas de recours à un tiers	Situation inconfortable ; recours à un accompagnement type coaching	Situation déstabilisante ; précarité sociale ; changement souvent existentiel irréversible ; recours à un accompagnement		
	Parfois opportunités heureuses =>		Accompagnement	Accompagnement

²⁴ M.Paul *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique* L'Harmattan 2004

²⁵ F.Hartog *Régime d'historicité – Présentisme et expérience du temps* Le seuil 2003

	destinée identique aux transitions anticipées voulues	nécessaire pour diminuer les « coûts » transitionnels et mieux les assumer	assimilation du passage pour vivre pendant cet état intermédiaire en évitant l'isolement
Accompagnement permet d'assumer une double-transaction : transaction biographique de continuité ou de rupture et transaction relationnelle porteuse de reconnaissance			

« C'est pour minimiser les coûts de ces transitions et mieux assurer ces dernières que semblent se développer aujourd'hui les pratiques d'accompagnement ».

Les adultes sont soumis à des périodes de transition, anticipées ou non anticipées, au cours desquelles leur identité professionnelle se fracture. Cela induit que l'adulte est, plus qu'auparavant, sujet à faire des choix, à vivre des échecs qui modifient son parcours. L'adulte n'est donc pas certain d'avoir une trajectoire professionnelle rectiligne. D'autre part, la perte des identités catégorielles au profit des identités de réseau isole encore plus l'individu qui se retrouve confronté à une recherche de formation pour répondre à davantage de flexibilité, d'adaptation et d'employabilité.

On peut se poser la question de la légitimité de l'accompagnateur pour plusieurs raisons. En effet, la nécessité d'une formation tout au long de la vie impose des dispositifs de formation. Cependant, mis à part dans quelques situations professionnelles, l'accompagnement n'est ni un métier ni une profession. Il y a là une antinomie car l'accompagnateur intervient dans des secteurs de professionnalisation, ou de validation des acquis professionnels par exemple. Cela pose ainsi le souci d'un secteur en cours de développement et qui lui-même demande une formation adéquate. Cette formation est d'autant plus urgente avec le risque de voir se développer des accompagnements, voire de pratiques managériales déjà en cours, axés sur une posture d'autorité, dans une relation uniquement asymétrique et non pas paritaire. L'autre danger est de voir se développer des pratiques de formation répondant uniquement à une logique d'employabilité. Dans ce cas, mécanisme déjà mis en route depuis le début du XX^{ème} siècle, la gestion d'un « capital humain » est devenue la raison d'être de différents types de formation tout au long de la vie et justifie une forme de rationalisation qui déshumanise l'homme. A cela s'ajoute la logique de compétence évoquée par Dubar qui suit une logique de l'utilitarisme. Les enjeux de la formation ont une visée d'employabilité. Au sein des entreprises, les salariés sont soumis à une « bataille identitaire » permettant de sélectionner ceux qui sont « dotés de ces qualités et d'aider les autres à les acquérir »²⁶. Ces aspects sont repris dans un autre ouvrage écrit par J.P. Le Goff (2003). Je ne peux que citer quelques extraits à propos d'un contrat de formation au sein d'une grande entreprise française: « Il ne s'agit ni plus ni moins

²⁶ C.Dubar cite D.Linhart « *Le torticolis de l'autruche, l'impossible modernisation des entreprises françaises* ».

d'opérer une inversion radicale du contrat entre employeur et employés. L'entreprise veille à lui [le salarié] offrir non une sécurité de l'emploi qui le rend dépendant, mais la liberté qu'apporte l'employabilité. (...)

L'effort demandé au personnel consiste à abandonner la stabilité de l'emploi en faveur de la force stimulante que sont l'apprentissage continu et le développement personnel (...) ». Ainsi, sous couvert d'une plus grande liberté d'action proposée aux employés, on se retrouve dans un système de classement des employés, de directives imposées par une logique de compétence à acquérir en terme de savoir, savoir-faire et de savoir-être au milieu duquel on impose aux individus un curieux mélange d'aide à la professionnalisation et de comportement qui relève davantage de la « sphère privée et de la liberté personnelle ». Il est clair qu'il est urgent de prendre en considération, au sein des formations dans les entreprises ou dans les services publics, qui suivent cette logique de management entrepreneurial, de mettre au cœur de la formation un accompagnement qui humanise ces dispositifs.

S'intéresser à cet adulte vulnérable, fragilisé par la confrontation avec les autres, dans une société qui demande à la femme et l'homme d'être parfaits, idéal que la société colporte et qui est inaccessible sinon au prix d'une dépersonnalisation de l'individu (« être l'autre » et « non soi »), ne s'agit-il pas là d'un nouveau type de contrat social ?

D'autre part, l'effacement ou la moins grande lisibilité des spécificités des grands partis politiques, qui structuraient la vie politique d'autrefois et avaient probablement une influence sur les identifications professionnelles, participent à cette perte de sens du collectif dans le champ social. Par conséquent, les salariés comme les fonctionnaires, non seulement sont en perte d'identification professionnelle, mais aussi en perte de repère vis-à-vis des institutions. F. Dubet (2002) expose de façon méthodique les origines, le contexte, les conséquences du déclin des institutions. Je cite : « Le déclin des institutions participe de la modernité elle-même, et pas seulement d'une mutation ou d'une crise du capitalisme. (...)

D'un côté la modernité était conçue comme le développement continu de la rationalité, de la division du travail, du marché, de la création d'un monde objectif et froid... De l'autre côté, cette modernité reposait aussi, à leurs yeux [F.Dubet fait référence à Marx, Durkheim, Weber, Simmel parmi d'autres], sur l'émergence continue d'un individu autonome, libre, moral et maître de lui-même, de ce que Touraine nomme le « sujet ». » On peut comprendre que l'évolution des sociétés modernes a débuté quelques décennies auparavant et sans doute avec une phase d'accélération amorcée il y a une trentaine d'années.

Comme dans tout processus de changement, les causes sont complexes, les interactions multiples.

Il me semblait surtout important de résumer un certain nombre de recherches permettant de mettre en valeur l'importance des interrogations et des propositions des auteurs cités. En effet, ces changements profonds affectant la structuration des sociétés occidentales ont des incidences sur les politiques éducatives et donc sur le travail enseignant et par "ricochet" sur l'élève. Si la formation pour adulte tout au long de la vie se développe dans les différentes sphères du monde du travail, elle intéresse tout autant l'enseignant comme l'élève, adulte en devenir. Il s'agit d'interroger alors le couple formation - professionnalisation.

I - 3 La professionnalisation en question

Le terme professionnalisation a fait son entrée dans la sphère de la formation dans les années "90". Champy-Remoussenard (2016, p.35.) propose de "lire la professionnalisation comme un indicateur de la forme prise actuellement, dans notre société, par la relation éducation/formation/travail". L'auteur explique que les institutions éducatives se doivent d'éprouver leurs capacités à préparer les personnes qui sortent des dispositifs de formation afin que celles-ci mobilisent les compétences adéquates dans leur travail mais aussi de préparer les personnes à trouver une place dans le champ social où le travail a une place centrale.

Dans cette partie, il ne s'agit pas de traiter de la formation des enseignants, notamment de leur formation initiale. Il s'agit de repositionner la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant dans ces nouveaux enjeux de la professionnalisation et d'essayer de comprendre les interactions entre cette construction et ce qu'elle peut induire dans la construction identitaire de l'élève, en tant qu'élève et jeune adulte.

Mais quelle est la signification du "mot" professionnalisation et qu'implique ce processus?

I-3-1 Autour du mot "professionnalisation"

Bourdoncle (1991) revient sur la définition du mot profession au sens commun du terme et tel qu'il est défini dans le Petit Robert : « activité dans les savoirs et les croyances constitutives (...), occupation déterminée dont on peut tirer ses moyens d'existence (...), métier qui a un certain prestige par son caractère intellectuel ou artistique, par la position sociale de ceux qui l'exercent (...) ». Toutefois, en français, si la distinction métier – profession existe, elle est beaucoup moins forte qu'en anglais. Par exemple, dans le *Concise Oxford Dictionary*, la profession est définie comme une vocation et touche au savoir ou à la science. Le prestige de la profession est lié aussi à

deux caractéristiques très ancrées dans les pays anglo-saxons : une très forte légitimité sociale et une modalité d'exercice libérale.

R.Bourdoncle examine trois termes construits autour du mot « profession » : « professionnalisation, professionnalisme et professionnalité ». A nouveau, ces termes ont des significations différentes. L'auteur propose d'en clarifier le sens malgré une certaine polysémie. Par exemple, professionnalisation recouvre trois types de processus selon qu'il s'agit de la personne ou du groupe professionnel ou de l'objectif fixé.

- la professionnalisation correspond « au processus d'amélioration des capacités et de rationalisation des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession ». Ce processus s'applique aussi bien à l'individu qu'au collectif.

- la professionnalisation correspond à la « stratégie et rhétorique déployées par le groupe professionnel pour revendiquer une élévation dans l'échelle des activités ». Il s'agit ici d'un processus « d'amélioration collective du statut social de l'activité ».

- la professionnalisation, du moins en France, désigne « à l'échelle de l'individu, l'adhésion à la rhétorique et aux normes établies collectivement ».

La professionnalisation est donc un processus. R.Bourdoncle propose ensuite de définir trois états résultant de ce processus : professionnalité, professionnisme, professionnalisme. La professionnalité renvoie à « la nature plus ou moins élevée et rationalisée des savoirs et des capacités utilisés dans l'exercice professionnel ». Il propose alors de définir « développement professionnel » comme le processus visant à améliorer ces capacités. Le professionnalisme renvoie au respect des normes établies par la profession et dont le processus est une socialisation professionnelle (acceptation et partage des valeurs et des normes d'un milieu). Le professionnisme renvoie à la notion de corporatisme : il s'agit ici des stratégies mises en jeu par un collectif de professionnels afin de faire reconnaître « à la hausse la valeur du service qu'ils rendent et à augmenter leur autonomie, leur contrôle et leur monopole d'exercice ».

R.Bourdoncle résume les différentes notions abordées de la façon suivante :

Mise en œuvre	Processus	Etat
- de connaissances et de capacités (individuel/collectif)	- développement professionnel	- professionnalité
- de stratégies et rhétoriques collectives	- professionnalisation métier → profession	- professionnisme (corporatisme)
- adhésion individuelle à la rhétorique et aux normes collectives	- socialisation professionnelle	- professionnalisme

R.Bourdoncle signale aussi que pour les enseignants l'accès à la reconnaissance de leur métier comme étant une profession implique des changements importants : « augmentation, sinon de la

valeur, du moins de la valorisation publique du service rendu par la profession », « allongement de la formation », « un meilleur statut, une rémunération plus substantielle(...) ».

Cependant, une dualité s'installe pour la profession d'enseignant. Le travail de l'enseignant est sous le contrôle d'une autorité administrative qui est très différente de celle qui administre les activités professionnelles. Pour l'enseignement c'est l'Etat qui décide les formations, les programmes, les recrutements et qui s'oppose à une autorité professionnelle qui repose sur le savoir et la créativité qui sont par nature individuelle. Dans l'exercice d'une profession, le professionnel est responsable de ses actes individuels devant ses pairs. « L'autonomie que lui confère cette responsabilité est la condition d'un travail professionnel efficace, libéré des pressions sociales ordinaires et libre d'innover et de prendre des risques. Cette forte individualisation de l'autonomie et de la responsabilité est le contraire du contrôle et de la coordination par les supérieurs hiérarchiques qu'exige l'autorité administrative dans les institutions éducatives ».

A ce titre, on peut y voir une antinomie de principe: professionnaliser mais rester sous contrôle de l'Etat.

Quoi qu'il en soit, pour les enseignants, la professionnalisation devrait s'inscrire dans la durée et l'accompagnement de cette professionnalisation, devrait pouvoir générer un changement dans un contexte social qui se fige autour de la culture du résultat, de la performance, de l'individualisme. C'est sur cette base que nous pouvons interroger la professionnalisation au sein de l'école, l'école en tant qu'organisation. Mais c'est parfois plus pousser par la nécessité et/ou les prescriptions institutionnelles (politiques éducatives pour les enseignants) que les "travailleurs" y compris les enseignants sont amenés à changer! La résistance de ces derniers au changement en ait un reflet.

Mais, avant d'aborder la professionnalisation des enseignants, nous devons interroger, d'une façon générale, les processus mis en jeu dans la construction identitaire et leurs interrelations avec la professionnalisation. Ces relations peuvent ne pas être sans incidence sur la construction identitaire de l'enseignant et par "mimétisme" sur celle de l'élève.

I - 3 - 2 Professionnalisation et dynamique identitaire

Kaddouri (2016) conceptualise cette double approche en s'appuyant sur une étude de terrain dans le domaine agro-alimentaire. Il est certes évident que nous sommes assez éloignés de la sphère

scolaire. Mais, ce qui est intéressant, de la même manière que Kunnen et Bosma sur les développements identitaires, Boutinet sur l'accompagnement ou encore Gohier sur la construction identitaire de l'enseignant, c'est de pouvoir adapter ce modèle au monde enseignant car on y retrouve les mêmes éléments, on peut dire de "décor", les mêmes enjeux professionnels et les mêmes mises en tension identitaire. Dans les lignes qui suivent, nous allons transférer le modèle de Kaddouri essentiellement à l'enseignant dans un premier temps, et de façon partielle à l'élève - lycéen.

L'auteur part de deux hypothèses (*ibid*, p.247): "La première considérera les politiques et les dispositifs de professionnalisation comme l'une des expressions du projet identitaire institutionnel sur les personnes (place assignée). La deuxième considérera l'engagement dans ces dispositifs comme l'un des indicateurs des dynamiques identitaires individuelles (places revendiquées)."

L'auteur distingue alors trois types de projets de professionnalisation (*ibid*, p.248):

Tableau 9 Trois types de projet de professionnalisation

Projet institutionnel	Projet collectif	Projet personnel
Relève de l'initiative des responsables et exprime la politique institutionnelle de professionnalisation du personnel. Il vise, notamment, l'intériorisation des normes et des valeurs institutionnelles par les membres de l'organisation. C'est l'institution qui porte le projet avec ou sans l'accord de l'individu.	Est porté par un groupe de professionnels. Il s'agit de "stratégies collectives de transformation de l'activité en profession" (Bourdoncle, 1991, professionnisme).	Relève d'une initiative individuelle. C'est l'individu qui porte le projet avec ou sans accord de l'institution.

L'auteur interroge ensuite le rapport entre ces trois projets de professionnalisation notamment entre projet institutionnel d'un côté et projet collectif et / ou personnel. De ces rapports peuvent émerger des tensions entre l'individu et le projet institutionnel. Ces tensions conduiront à des "stratégies" identitaires différentes. On peut déjà entrevoir le lien que l'on peut établir avec le développement identitaire modélisé par Kunnen et Bosma (Chap.I [II-1-2 Identité sociale](#)) dans lequel l'engagement de l'individu dépendait du contexte et se jouait lors de période de transition. Ce qui peut être mis en relation à nouveau avec la complexification du travail enseignant (période de transition avec projet institutionnel) et la massification de l'école (voir Chap.I [I -3-2 Complexification](#)).

En contextualisant ce modèle dans le monde de l'enseignement, on peut considérer dans un premier temps que la professionnalisation des enseignants se situe dans un projet institutionnel. D'autre part, si accompagnement il y a dans ce projet, il s'agirait d'un accompagnement "visée" (Boutinet Chap.II [I-1-2 L'accompagnement de l'adulte en transition professionnelle](#)) et le projet d'accompagnement serait de type "pour", au mieux pourrait-il être "avec" et au pire il serait "sur" (*ibid*).

Selon Kaddouri, ces stratégies identitaires vont être mises en tension entre une «identité pour soi» et une «identité pour autrui» et visent à "réduire, maintenir ou empêcher" l'avènement des écarts entre ces deux identités ainsi qu'entre l'«identité visée» et l'«identité héritée». Ces stratégies sont mises en jeu lors du projet de professionnalisation. Cependant, on peut distinguer le projet institutionnel de professionnalisation qui est un "projet des autres sur soi" et le projet personnel de professionnalisation qui est un "projet de soi sur soi".

Nous verrons un peu plus loin, que dans le projet institutionnel de professionnalisation s'insère un projet collectif de professionnalisation (cf Référentiels de compétences des enseignants Chap.I [1-3-2 Complexification](#) et Chap.II [II-2 Former au collectif](#)). D'autre part, on pourrait assimiler le projet personnel de professionnalisation pour les élèves de lycée. Dans ce cas, on peut aussi bien avoir un accompagnement "visée" ou un accompagnement "maintien" selon le profil de l'élève. Les stratégies identitaires mises en jeu resteront néanmoins identiques. Toutefois, il y a danger si cet accompagnement devient un projet "sur" l'élève (comme le définit Boutinet). Or, malheureusement, les projets d'orientation (et donc une projection vers une professionnalisation), pour un certain nombre d'élèves, sont parfois des projets "sur" et non "avec" ou encore "pour". Or, comme le dit Boutinet, un projet "sur" (dans le pire des cas un projet "contre") devient un accompagnement "pathologique".

Kaddouri (*ibid*, p.251) voit une double "assignation" dans le projet institutionnel et il émet deux hypothèses:

- "la première concerne l'acquisition des capacités collectives au développement desquelles l'institution est susceptible d'inciter et de former ses agents (Demailly, 1987).
- la deuxième est relative à l'intériorisation d'un modèle de comportement professionnel et culturel. Ainsi, par exemple, les termes «autonomie», de «travail en équipe ou en réseau», de «polyvalence», de «polyfonctionnalité», de «flexibilité» etc., désignent une double réalité dont les éléments sont en interactivité. Ils désignent tout autant des compétences mobilisables en situation professionnelle qu'une façon d'être officiellement encouragée. En effet, par la diffusion d'une culture commune, les responsables cherchent à inciter le personnel à adopter un

positionnement social, à s'identifier à des groupes de référence institutionnalisés et, plus globalement, à s'inscrire dans un modèle identitaire valorisé par ceux qui président à la destinée de l'organisation."

Compte-tenu des référentiels de compétences des enseignants, on retrouve tous les "ingrédients" des hypothèses de Kaddouri (même si la formulation en est un peu différente, le substrat en est identique). Selon l'auteur, la professionnalisation peut inciter ainsi à une transformation identitaire en visant une rupture permettant l'acquisition d'une nouvelle "professionnalité"; elle peut aussi inciter à une modification de l'une des composantes de l'identité professionnelle mais dans une continuité qui "maintient le noyau dur de la professionnalité" (professionnalisation "spécialisante" ou "poly-fonctionnalisante"); elle peut encore inciter à maintenir une identité existante.

Il semblerait que dans le cas de la professionnalisation actuelle des enseignants, la deuxième proposition pourrait être la plus adaptée, d'autant plus que Kaddouri précise que ce projet de professionnalisation se rencontre "lors de l'introduction d'un nouveau mode d'organisation du travail étudié en sociologie des organisations" (voir [II-2 Former au collectif, élèves et enseignants](#))

Enfin, Kaddouri étudie les attitudes à l'égard du projet institutionnel de professionnalisation. Il relève trois cas de figures:

Acceptation de l'offre de professionnalisation	Refus de l'offre de professionnalisation	Assurer sa propre professionnalisation
Les personnes vivent l'offre institutionnelle comme une forme de reconnaissance de leur trajectoire et de leur projet professionnel. Le projet institutionnel et le projet personnel sont concordants.	S'exprime chez des personnes qui tiennent à leur professionnalité et qui sont dans une logique d'entretien et de consolidation de leur identité professionnelle actuelle ou lorsque la transformation proposée ne correspond pas à leurs attentes.	Personne pour lesquelles l'enjeu d'une nouvelle identité professionnelle est importante car dévoile un écart entre leur identité héritée et leur identité visée ainsi qu'entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui.

En référence à la "résistance" des enseignants au changement, on pourrait situer cette résistance dans le cadre de la deuxième attitude.

Kaddouri conclut sur le fait que "la complémentarité de ces deux projets [projet institutionnel et projet personnel] conduit à un investissement dans les démarches institutionnelles de professionnalisation alors que leur inadéquation risque de produire de la résistance, du refus ou de la

résignation. Les démarches de professionnalisation [...], tant qu'elles n'auront pas pris en compte les dynamiques et les stratégies identitaires dans lesquelles sont inscrites les personnes auxquelles elles s'adressent, risquent de produire de la résistance, du refus franc et farouche ou de la résignation. Cela ne veut pas dire qu'il faille concevoir les dispositifs en fonction des seules dynamiques individuelles en question. Mais cela signifie que rien ne pourra remplacer une négociation qui fait émerger le sens, ce dernier étant le garant incontournable de l'engagement dans les démarches professionnelles."

Ces propos nous amènent ainsi à examiner les dispositifs de formation «souhaités» (projet institutionnel) «pour» les enseignants (un exemple de projet "pour") et qui tendent à imposer ou insuffler «le collectif» comme modèle de formation entre pairs. Quelles en sont les modalités? Quelles en sont les limites? Quelles en sont les conséquences dans les constructions identitaires de l'enseignant et de l'élève?

II Evolution des dispositifs de formation des enseignants au XXIème siècle et contingences

Dubet (2002 p.148): "Les professeurs n'affrontent pas seulement des contradictions éthiques, ils doivent aussi changer de métier quand ils découvrent que leur passion et leurs compétences disciplinaires ne suffisent pas à fonder leur travail pédagogique. [...] On découvre qu'il n'est pas nécessairement utile d'être savant et qu'une grande partie du temps est consacrée à la discipline, à la répétition infinie de consignes [...]. Dès lors, l'expérience de professeur se construit sur un clivage fondamental entre son statut, la place qui lui est attribuée dans le système, et son métier, la manière dont il réalise son travail. Tout se passe comme s'il vivait dans deux sphères coupées l'une de l'autre, le fil reliant les valeurs les plus générales à l'organisation du travail et aux pratiques professionnelles s'étant brisé".

Il faut ajouter à ce nouvel état d'équilibriste dans lequel l'enseignant semble être confronté, un autre facteur. En effet, l'évolution du "management" type entreprise semble imprégner le monde scolaire et on peut retrouver des points communs dans l'émergence de nouveaux paradigmes dans l'école, école dans le sens institution scolaire du point de vue des politiques éducatives, et l'émergence de ces pratiques dans les entreprises. Ce parallélisme entre le monde "après l'école" et le monde "pendant l'école" n'est pas anodin comme Hargreaves le soulignait quand il décrivait sept dimensions

permettant de caractériser les sociétés postmodernes en montrant les implications dans le travail enseignant. Il s'agit d'examiner cet ensemble.

II-1- Les enjeux de la professionnalisation des enseignants

Il me paraît important de situer la professionnalisation des enseignants dans un contexte global de « crise aiguë » de professionnalisation. A l'image d'une inflammation au sens biologique du terme, on assiste effectivement à une « professionnicite » (complet néologisme). Wittorski en délimite très bien les enjeux et ces observations serviront de support conceptuel.

II-1-1 Dans une logique de résultats et de croissance

Wittorski (2008) définit les enjeux de la professionnalisation : le passage d'une logique de production poussée par l'offre à une logique de production tirée par la demande amène les organisations à accompagner les salariés vers plus de flexibilité dans leur travail en lien avec les évolutions du travail lui-même. Dans ce contexte, les salariés sont « invités » à être « acteurs et auteurs » du changement. Le passage également à une logique des résultats amène aussi les salariés à se responsabiliser (décentralisation des responsabilités vers l'individu). A cela s'ajoutent les évaluations par compétence qui engendrent un « surcroît d'exigence vis-à-vis du salarié ». Ce dernier doit savoir s'organiser pour répondre aux insuffisances du travail prescrit et savoir mobiliser ses propres ressources. « Il s'agit d'une injonction pour que le sujet construise sa propre expérience (Dubet, 1994) ». Ainsi, dans certains secteurs, l'activité prescrite ne correspond plus à un groupe professionnel défini mais elle se décline selon le contexte du moment. Cela constitue un enjeu de lutte sociale : « les organisations cherchent à convertir les identités professionnelles au profit d'une culture d'organisation fondée sur des principes d'efficacité et d'excellence ».

Ces changements ont également affecté les milieux de la formation. Les dispositifs sont, en majorité, à visée professionnalisante. On assiste à la volonté d'une mise en relation plus étroite entre l'acte de travail et celui de formation. Le recours à la formation a tendance à changer de paradigme : la formation répond davantage à une demande d'élaboration et d'accompagnement des changements organisationnels alors qu'elle répondait auparavant à un accompagnement de l'adaptation de la main d'œuvre au changement de travail. On a donc d'un côté « un souci d'accompagnement des évolutions du travail et du repositionnement du pouvoir dans l'organisation » et d'un autre côté « un souci de mise en reconnaissance des professionnalités à l'initiative des salariés, dans les organisations ». R. Wittorski soulève ainsi une dualité entre une logique de compétence portée par l'organisation et une logique de qualification portée par les acteurs. La professionnalisation est ainsi

un mot polysémique et « revêt au moins trois sens: la constitution d'un groupe social autonome (professionnalisation-profession), l'accompagnement de la flexibilité du travail (professionnalisation-efficacité) et le processus de fabrication d'un professionnel par la formation (professionnalisation-formation). Loin de s'articuler, ces significations s'opposent et font donc débat social.

Ce que décrit Wittorski quant à la formation au sein de l'organisation peut être mis en perspective avec les politiques d'imputabilité dans le domaine de l'Education commandées par la logique des résultats. Maroy (2011, p.142) fait l'hypothèse que "les politiques scolaires sont confrontées à un changement de paradigme scolaire. Autrement dit, le système scolaire est de moins en moins perçu comme une institution au service de fonctions de socialisation importantes pour des collectivités clairement identifiées (Etat-nation, communauté culturelle, religieuse particulière) mais comme une organisation orientée vers la production de compétences individuelles et de titres scolaires qui les certifient, compétences et titres utiles pour une insertion sociale et professionnelle. Ce système, il convient dès lors de le piloter de la façon la plus efficace possible. Les politiques comme les acteurs de base du système scolaire tendraient donc à penser le système scolaire non plus dans les termes du droit et de la sociologie mais dans les termes de la théorie systémique des organisations (l'école comme système de transformation d'inputs en outputs) et de l'économie (fonction de production du capital humain)."

De l'ensemble de ces observations et de décryptages des processus de formation qui émergent depuis une trentaine d'années, on peut se poser la question de la position de l'école, l'école des savoirs académiques ou une école de production scolaire fonctionnant comme une entreprise? (Remarque: sous-entendu l'école - lycée).

II -1 -2 La professionnalisation et l'école

JM. Barbier (2016, p.20) souligne que la formation (professionnalisante) est conçue en référence aux activités auxquelles elle est censée préparer et par conséquent s'adapte depuis longtemps aux évolutions des activités ainsi qu'aux évolutions socio-économiques. Par contre, il relève que la pression exercée sur les dispositifs de formation, par recherche d'efficience et de rationalisation des engagements et des moyens, est bien présente. D'autre part, la professionnalisation peut être définie comme "un espace de production de biens et de services organisé autour d'une intention de développement de compétences" (*ibid*, p.25). Pour l'école, on retrouve effectivement d'une part pour les enseignants cette notion de compétences (voir référentiel de compétences des enseignants p.18) et l'évaluation des élèves se tourne de façon de plus en plus prégnante vers une évaluation par

compétences. Barbier relève ainsi que "se dessine, à côté de l'espace et de la culture de la formation, un espace et une culture de la professionnalisation, et plus largement du développement des compétences, fondés non pas sur l'hypothèse du transfert, mais sur l'hypothèse de la transformation conjointe des actions et des acteurs, non pas sur la notion de capacité mais sur la notion de compétence définie comme l'image d'une caractéristique identitaire construite par inférence à partir d'une action située²⁷ et, in fine, non pas sur la figure du formateur, mais sur celle de l'accompagnateur". (voir Chap.II I-1-1 et I-1-2)

Professionnaliser les enseignants et professionnaliser "l'école", un double enjeu poussé par les politiques éducatives actuelles et une demande des "utilisateurs" de l'école, parents et élèves: quel changement dans la formation des enseignants et l'enseignement/formation dispensés aux élèves? Dans quel contexte se met en place la co-formation enseignants/élèves?

II-1-3 De l'école à l'entreprise: un entre-deux oublié du travail collectif

Ce titre est emprunté à un article écrit par Michel Sonntag (2010). Cet article servira de référence aux deux paragraphes qui vont suivre et qui sont articulés de façon contradictoire et pourtant émanant d'un processus unique: un changement co-évolutif²⁸ des processus de travail dans le monde de l'entreprise et dans le monde éducatif, le premier ayant probablement largement influencé le second. On peut envisager de prime abord deux logiques contradictoires et voir subséquemment une forme dialogique dans la mise en perspective de ces deux mondes.

II-1-3-1 Transfert des méthodes de travail collectif: de l'entreprise à l'école

Sonntag (2010) part d'une observation sur la transformation du travail enseignant qui est passé d'un travail individuel en classe ("travail cellulaire", Tardif et Lessard) à un travail désormais inscrit dans un projet d'établissement. Ce passage a induit "l'émergence d'un espace professionnel intermédiaire entre la classe et l'établissement (V.Dupriez, T.Piot, J-F. Marcel). Cet entre-deux est un « espace - temps » où se déploient de nombreuses activités [...]" et met en évidence l'intérêt du travail collectif

²⁷ Action située: " L'origine du paradigme de l'action (ou de la cognition) située est généralement associée aux travaux de L. Suchman qui, dans son ouvrage, a remis profondément en cause certains des présupposés du paradigme cognitiviste alors dominant dans les sciences cognitives. Cet auteur contestait notamment l'importance accordée aux plans dans l'explication de l'action, et pointait le caractère fondamentalement opportuniste et improvisé de l'action, dans les situations ordinaires de la vie quotidienne, mais aussi dans les situations professionnelles, sportives, etc. Cet ouvrage est considéré comme pionnier car il a fourni les prémices d'une nouvelle conception de l'action et de la cognition, l'action située (ou cognition située), par opposition à l'action comme « exécution d'un plan » (ou « cognition par plan »), et a ouvert une controverse scientifique majeure au sein des sciences cognitives et des sciences sociales." Source: Saury, J., Ria, L., Sève, C., Gal-Petitfaux, N. (2006). Action ou cognition située : enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement de l'EPS. *Revue EP.S.*, 321, 5-11.

²⁸ Co-évolution: sur un plan biologique, évolution conjointe de deux organismes aboutissant à l'émergence de besoins réciproques, l'un assurant la pérennité de l'autre et vice-versa.

malgré le fait qu'actuellement, le cœur de l'activité de l'enseignant reste ancré sur "la leçon en salle de classe". Les injonctions au travail collectif (voir référentiels de compétences des enseignants p.) augmentent au fur et à mesure que l'école s'ouvre sur l'extérieur et se conçoit comme une organisation complexe en interaction avec son environnement".

Sonntag met en perspective l'évolution du travail enseignant avec l'évolution du travail dans les entreprises. Dans les entreprises, l'organisation "taylorienne" a progressivement laissé place à une organisation basée sur des équipes de projet où le travail est "fondé sur la collaboration plus que la définition de procédures et des rapports hiérarchiques". Dans les entreprises, le travail est organisé dans une logique de performance et de productivité et le travail collaboratif s'inscrit dans cette logique d'efficacité. Or, "l'école n'est pas un univers clos". Elle contribue à la socialisation en engendrant une acceptation des normes sociales, d'une part et d'autre part développe "la formation intellectuelle des individus et leur capacité à analyser et à dénoncer l'aliénation sociale". L'école joue ainsi un contrôle social. Des études²⁹ sur les appareils idéologiques d'Etat avaient mis en évidence que la structure même des dispositifs pédagogiques ainsi que la relation, voire les enseignements contribuent à préparer les élèves à accepter par la suite les rapports de pouvoir qui structurent la société. Ainsi, comme le note Sonntag, sous l'intégration sociale on peut aussi lire l'acceptation des normes sociales. [...] En conséquence, "si l'école est d'une certaine façon à l'image de la société à laquelle elle prépare, on peut s'attendre à ce que les évolutions qui marquent l'organisation du travail enseignant fassent écho aux évolutions qui affectent d'autres organisations de travail".

Par conséquent, on peut voir finalement un double transfert: transfert des formes de travail de l'entreprise vers l'école et de l'école vers l'entreprise.

On peut s'interroger maintenant sur la transformation du travail en entreprise versus "travail collectif". D'après les travaux de Sonntag, on peut établir une liste des critères d'efficacité et d'obligation en entreprise et mettre en parallèle les moyens mis en œuvre pour assurer cette efficacité:

Critères d'efficacité et obligation	Moyens mis en œuvre
recherche de performance, réduction des coûts et des délais, garantie de la qualité, recherche de l'innovation, s'adapter aux environnements économiques, recherche de flexibilité et de réactivité, survivre dans une économie de	mobiliser les personnels autour du projet d'entreprise, préférer le management par le leadership au management hiérarchique, autonomie de sous-groupe dont la cohérence doit être assurée et fondée sur la collaboration et

²⁹ Sonntag cite les études d'Althusser, 1970

marché et avec une compétition permanente, planification reconfigurée en fonction de la demande du marché qui est fluctuante et imprévisible	l'implication des opérateurs, culture de l'entreprise, personnels polyvalents et mobiles, décentralisation des décisions, apprentissages locaux
--	---

La cohérence de l'entreprise est assurée par des interactions multiples (réunions, coordinations) qui finissent par empiéter sur la vie privée et non comptabilisées dans le temps de travail. On retrouve bien ici les "ingrédients" de Hargreaves quand il brosse un tableau de la société postmoderne. Ce qui semble important de noter c'est que la régulation du travail s'effectue par le collectif de travail lui-même. Ainsi, le travail collectif "ne vise pas seulement l'efficacité, il contrôle les acteurs tout en les mobilisant. L'injonction au travail collectif prend un autre sens. Elle montre que la collaboration tout en permettant la mise en cohérence des activités est aussi une démarche de management: mobilisation, coordination, efficacité. Le tout à moindre coût que le management hiérarchique".

Cependant, la réussite d'un travail collectif ne dépend pas uniquement du "leadership" du responsable de projet (adhésion du groupe au projet), mais aussi de savoir comment s'y prendre et cela "relève de l'approche sociocognitiviste" et c'est à ce titre que "la construction (et encore mieux la co-construction) du plan d'action comme préalable à la conduite de projet est devenue une démarche méthodologique majeure".

Il paraît prudent de "briser" ce transfert systématique des méthodes libérales qui ont envahi la sphère économique et qui se sont introduites et implantées dans la sphère éducative (au sens large en incluant éducation et formation). Sonntag souligne que "lorsque la recherche de performance oblitère la recherche de sens, le risque d'instrumentalisation du travail enseignant est réel. Cependant, le travail collaboratif peut aussi "constituer une opportunité pour de nouveaux apprentissages à travers les échanges d'expériences dans des communautés de pratiques qui s'inscrit dans ce nouvel espace professionnel".

II-1-3-2 Les limites du "transférable"

Tardif et Lessard (1999) en étudiant "les caractéristiques interactives de l'objet de travail et ses impacts sur l'enseignement", comparent l'objet du travail industriel et l'objet du travail enseignant.

Il paraît nécessaire effectivement de resituer la spécificité du travail enseignant afin de limiter l'excès des procédés mis en œuvre dans la gestion «du capital humain» en vue d'un rendement de résultats qui soit conforme aux modèles économiques actuels et afin de mettre en perspective les transferts entreprises-écoles dans cet espace "de l'entre-deux oublié".

Tableau 10 Comparaison du travail industriel et du travail enseignant sur le plan des interactions avec l'objet travail (Tardif et Lessard, 1999, p.340)

	Matériel	Humain
Nature de l'objet du travail	Sériel Homogène Passif Déterminé Simple (peut s'analyser et se résoudre en composantes fonctionnelles)	Individuel et social Hétérogène Actif et capable de résistance Comporte une part d'indétermination et d'autodétermination (liberté) Complexe (ne peut s'analyser et se résoudre en composantes fonctionnelles)
Nature et composantes typiques de la relation du travailleur à l'objet	Rapport technique à l'objet : manipulation, contrôle, production Le travailleur contrôle directement l'objet Le travailleur contrôle totalement l'objet	Rapport multidimensionnel à l'objet : professionnel, personnel, intersubjectif, juridique, émotionnel, normatif, etc. Le travailleur a besoin de la collaboration de l'objet Le travailleur ne peut jamais contrôler totalement l'objet

Les auteurs s'intéressent ainsi à l'objet humain du travail enseignant et passent en revue la spécificité même de cet objet dans ses diverses dimensions: "individualité, sociabilité, hétérogénéité, activité et liberté, rapports multidimensionnels à l'objet". Ces dimensions ne se retrouvent évidemment pas dans l'objet de travail du monde industriel. Cette comparaison serait utile pour infléchir certaines politiques éducatives qui tendent à oublier la réalité de l'objet du travail enseignant.

Dans cette même ligne de réflexion, Tardif et Lessard comparent ensuite la question "de la technologie de l'enseignement et, plus généralement, des technologies de l'interaction" en définissant celles-ci comme "l'ensemble des moyens utilisés par les enseignants pour parvenir à leurs fins dans les activités de travail avec les élèves", ce qui "correspond à peu près à ce qu'on appelle ordinairement la «pédagogie»". Les auteurs soulignent d'autre part que la pédagogie ne doit pas être confondue avec la «quincaillerie» des outils comme vidéos, films, multimédias, internet etc. ou encore des techniques d'enseignement en groupe, tutorat etc. Ils précisent que ces techniques représentent des moyens et non le tout alors qu'une grande part de la pédagogie "concerne l'ordonnement de rapports sociaux" entre autre. "La pédagogie ne se réduit donc pas à une pure technique", et on peut parler aussi de technologie de l'interaction.

Tableau 11 Comparaison du travail industriel et du travail enseignant sur le plan des technologies (Tardif et Lessard, 1999, p.347)

	Technologies industrielles sur des objets matériels	Technologies interactives à l'école avec des êtres humains
Base de connaissances	Basées sur les sciences naturelles et appliquées	Basées sur les sciences humaines et les sciences de l'éducation, ainsi que le sens commun
Nature des connaissances en cause	Savoirs formalisés, propositionnels, validés, unifiés	Savoirs non formels, mouvants, problématiques, pluriels
Domaine de l'activité technique	Portent sur des causalités, des régularités fonctionnelles, des classes d'objets, des séries	Portent sur des rapports sociaux ou des individualités, ainsi que sur des relations présentant des irrégularités ; sont confrontées à des individus, des particularités
Exemples de phénomènes sur lesquels portent les technologies	Un procédé mécanique, un système de freinage, le fonctionnement d'une culasse, le traitement de résidus, etc.	L'ordre dans la classe, la « motivation » des élèves, l'apprentissage des savoirs scolaires, la socialisation, etc.
Nature des technologies	Se présentent comme un dispositif matériel engendrant des effets matériels	Technologies souvent invisibles, symboliques, langagières, engendrant des croyances et des pratiques
Contrôle sur l'objet	Permettent un haut degré de détermination de leur objet	Permettent un bas degré de détermination de leur objet
Exemples de techniques concrètes	Frotter, couper, trier, assembler, entasser, etc.	Flatter, menacer, enthousiasmer, expliquer, décrire, etc.

D'après cette étude comparée, présentée dans le tableau précédent, "les technologies de l'interaction sont marquées par une double contrainte (*ibid*, p.346)":

- "du côté épistémologique", parce qu'elles font partie des sciences humaines et sociales, elles ne s'inscrivent pas dans une certitude "prédictive" de type conditionnel vérifiant si "«x» alors «y»". Ainsi, ces technologies de l'interaction reposent davantage sur des savoirs quotidiens et rarement sur des sciences dans le sens sciences naturelles (il faut probablement entendre ici par sciences naturelles, sciences qui gouvernent le monde de la matière et des nombres).
- "du côté ontologique, ces techniques de travail sont confrontées aux questions de la contingence, de la complexité, de la singularité et de l'axiologie, justement parce que leur objet est un sujet, un humain, des situations humaines".

Un autre point soulevé lors de cette étude comparative est la dimension éthique du travail enseignant notamment parce que "l'enseignant doit s'engager dans un processus d'interaction et d'ouverture avec autrui - avec un autrui collectif - de façon à lui donner accès à sa propre maîtrise".

D'autre part, on peut ajouter, dans le même ordre d'idée et en comparaison avec les technologies industrielles, qu'il ne peut y avoir réellement de processus expérimental sur l'objet du travail enseignant et donc sur les technologies de l'interaction en ce sens où toute expérience (au sens expérimental du terme) sur l'objet est vécu (au sens premier du terme) par un sujet. Par conséquent

on ne peut nier la part de subjectivation dans ce type d'expérience et nier les risques individuels liés à des tests expérimentaux. Une mise en garde demeure donc au sujet des politiques éducatives d'imputabilité qui orienteraient et uniformiseraient des pratiques (à savoir les "technologies de l'interaction" telles que définies par Tardif et Lessard) en fonction des résultats de recherche "expérimentale". On peut à nouveau faire référence au courant de recherche en éducation fondée sur l'Evidence-Based Education (EBE) évoquée dans la première partie. On retrouve ici, sur un plan épistémologique, les Sciences sociales et humaines confrontées à la certitude scientifique et la non prise en compte de l'incertitude dès que le facteur humain intervient. Et c'est peut-être tout ce qui fait la spécificité et l'intérêt de l'enseignement et de la formation. (Par ailleurs une erreur d'ordre épistémologique peut être soulevée à propos de l'EBE puisque incertitude et hasard font aussi partie des Sciences expérimentales au sens propre).

Comment dans ce contexte opérer des changements dans les pratiques enseignantes (par un processus de professionnalisation) et sans "industrialiser" les procédures managériales commandées par des politiques éducatives "d'accountability" et accompagner pourtant ces changements tant auprès des enseignants que des élèves?

Selon Champy-Remoussenard (2016, p.43) "comprendre le rapport de la société actuelle à la professionnalisation, c'est distinguer la pluralité des formes qu'elle prend en tant que moyen et l'objectif qu'elle constitue aux regards de choix politiques, c'est-à-dire de choix d'organisation de la vie en société. Les acteurs et les institutions éducatives sont éminemment concernés par ces évolutions, en raison du rôle qu'elles jouent dans la gestion de la relation entre travail, emploi, éducation et formation". Il faut ainsi entendre que les politiques éducatives vont influencer, non seulement l'enseignement, mais à plus long terme, les individus qui composent la société. Cela suggère aussi une réflexion sur l'articulation école - société - emploi.

Tardif et Lessard (1999, p.355) font remarquer que "le problème principal du travail enseignant consiste à interagir avec des élèves qui sont tous différents les uns des autres, et en même temps à atteindre des objectifs propres à une organisation de masse, fondée sur des standards généraux. Travaillant avec des collectifs, l'enseignant doit agir sur les individus. Il y a là un invariant essentiel de ce travail, qui est en même temps une tension centrale de ce métier: agir sur des collectifs en rejoignant les individus qui les composent".

II-2 Former au collectif, élèves et enseignants

Avec l'arrivée de nouveaux publics dans le domaine de la formation et ou de l'enseignement (jeunes exclus du système scolaire, jeunes sans qualification, chômeurs de longue durée, personnes en situation de reprise d'activité ou de reconversion) "la formation s'est vue investir de nouvelles missions" (insertion, qualification) inscrite désormais dans un souci d'employabilité et non plus uniquement dans un souci de production de capacités et de savoirs. Barbier (2016, p.26) utilise "la notion de parcours d'évolution qui a le mérite de désigner non seulement les parcours de formation, mais également les transformations des sujets qui s'accomplissent hors lieux de formation." L'auteur voit deux formes de pression, l'une qui s'exerce au niveau individuel (gestion personnalisée des projets, gestion individualisée des parcours effectifs, gestion personnalisée des modes d'acquisition eux-mêmes) et l'autre au niveau collectif "à travers des dispositifs qui ont explicitement pour objectif de constituer des opérateurs collectifs en «sujets collectifs». Barbier fait ainsi référence aux collectifs dits de travail, aux organisations dites apprenantes ou qualifiantes, aux pratiques de certification d'un processus de travail collectif, aux différentes formes de gestion des compétences collectives ou du «métier» d'un groupe ou d'une organisation. Les enjeux de ces dispositifs renvoient alors à l'adaptation des sujets à une forme de "flexibilité identitaire" en vue d'agir "sur le potentiel et la dynamique même de transformation de soi".

C'est peut-être à la lecture de ce qui précède que nous pouvons nous interroger sur cette incitation au travail collectif.

II - 2 - 1 La professionnalisation dans l'organisation, avec des pairs et au contact de l'action

Wittorski (2008) interroge l'articulation entre apprentissage et développement professionnel au sein de l'organisation ou en présence d'un tiers.

L'organisation qualifiante (introduite en 1987 par un dirigeant d'entreprise³⁰) est basée sur le principe que ce sont les membres qui élaborent les objectifs de leur activité de façon à guider l'activité professionnelle. Ce type de modèle de formation implique que l'entreprise gère les compétences des individus dans un objectif de performance sur une base communicationnelle (accord entre les personnes sur des objectifs communs et sur les interactions entre leurs activités permettant d'atteindre les objectifs visés). Ce modèle qui relève d'organisation qualifiante a recours au travail collectif, à la formation-action, au travail par projet. Les promoteurs de cette organisation estiment que cette organisation favorise les apprentissages et la professionnalisation des individus.

³⁰ Groupe BSN, actuellement groupe Danone

Un autre modèle est celui de l'apprentissage organisationnel. Dans ce cas, c'est l'organisation qui gère l'apprentissage et donc se professionnalise en capitalisant des savoirs lors des situations variées rencontrées. R.Wittorski cite Huber: « l'apprentissage d'une organisation à sa naissance (mise en commun des savoirs de ses membres), l'apprentissage par greffe de personnes ou d'organisations entières, l'apprentissage par l'intermédiaire d'autres organisations (processus d'imitation), l'apprentissage par prospection et l'apprentissage à partir de l'expérience (le plus fréquemment étudié) ». Il s'agit donc ici d'un apprentissage dans et de l'organisation.

L'auteur nous invite alors vers un autre champ théorique, celui de l'apprentissage-développement professionnel « dans/depuis l'activité ». Il pose au préalable une différence entre « apprentissage » et « développement ».

« L'apprentissage a, selon nous, un caractère spatio-temporel local (lié à une situation et à un instant particuliers) alors que le développement correspond à une temporalité plus longue, celle de la construction du sujet dans la durée.

On distingue souvent intuitivement plusieurs façons d'apprendre : par l'action (en faisant), ou par l'acquisition/construction de connaissances. Cela renvoie pour partie à la distinction entre les apprentissages formels et informels ».

R.Wittorski évoque alors six thèses à propos du développement professionnel:

Tableau 12 Six modalités dans les processus de professionnalisation

Six thèses	Les axes clefs
1 De la variété des situations propices au développement professionnel d'un individu	Professionnalisation : au carrefour de l'histoire et de la socialisation du sujet, des situations professionnelles, parcours de formation => situations variées : autoformation accompagnée, situation de travail simulées, retours d'expériences, situations en partage de pratiques, rencontres professionnelles...
2 Le développement professionnel se réalise par une incorporation croissante des compétences à l'action et par leur hiérarchisation	Apprentissages développés dans les situations de travail : compétences incorporées par imprégnation, par l'action ou de façon contrôlée => acquisition de compétences plus larges. Activités complexes : activité réorganisée et compétences de plus en plus incorporées à l'action => allègement de la charge de travail
3 Le développement professionnel passe par celui de l'expérience	Action et expérience construites par les sujets ; expérience = acquis et mode d'acquisition => expérience = construction subjective à partir des actions réalisées par le sujet
4 Le développement professionnel par soi, les autres et les choses	Apprentissage informel => autoformation => production de savoir en acte => par le contact avec nous-mêmes, avec les autres et avec l'environnement matériel => favorisée par indétermination d'une situation et nécessité de réfléchir sur son action
5 Le développement professionnel des personnes se réalise à la faveur d'une codétermination et d'une Co-transformation activité-acteur	Processus d'élaboration de schèmes, d'invariants opératoires, de concepts organisateurs de l'action ; passage du modèle épistémique en formation au modèle pragmatique : mobilisation dans l'action => concept pragmatique appris dans les échanges et dans l'action. Communications produites dans l'activité => interdépendance des tâches
6 Se professionnaliser en devenant un praticien réflexif	Prise de distance par rapport à l'action => transformation du sujet en un praticien réfléchi => adaptation plus rapide à des contextes de travail qui changent

L'auteur s'interroge ensuite sur l'articulation entre les dispositifs de professionnalisation et de la dynamique de développement du sujet au sein de ces dispositifs. Il évoque ses travaux sur les distinctions à faire quant aux dispositifs eux-mêmes, aux cultures de travail, de formation (magistrale, alternance...). Il est nécessaire ainsi de caractériser les logiques de professionnalisation conjointes ou disjointes des individus, des activités et des organisations.

La professionnalisation repose sur l'idée « d'une transaction identitaire sujet-environnement (...). La professionnalisation est à la fois une intention de mise en mouvement des sujets dans le système de travail par la proposition de dispositifs particuliers, traduisant une offre de professionnalisation ; un processus de développement de process d'action (côté individu ou groupe) dans ces dispositifs, assorti souvent d'une demande, émanant des sujets, de reconnaissance par l'organisation ; une transaction (individu et organisation) en vue de l'attribution d'une professionnalité à l'individu à partir des process d'action développés ».

R. Wittorski conclut sur les attributions différentes de la professionnalisation en fonction des groupes d'activités professionnelles, voire des contradictions. Il s'agit tout à la fois d'un débat social et d'un débat théorique. D'où le questionnement de l'auteur « (...) Probablement conviendra-t-il de prendre en compte et d'étudier, de façon globale et articulée, les problématiques sociales intéressant la formation (développement professionnel des personnes) et celles intéressant les milieux du travail (développement des activités et des organisations) alors qu'elles deviennent bien souvent disjointes du fait de découpages disciplinaires et des tendances habituelles à la réduction des objets analysés. Probablement y-a-t-il donc ici à concevoir un paradigme de recherche susceptible de penser dans le même temps théorie du sujet, théorie de l'activité, théorie de l'organisation. »

Ainsi, Wittorski détermine les enjeux de la professionnalisation en posant un cadre théorique. En cela il interroge les dispositifs de formation pour faire face à des situations fluctuantes amenant la nécessité de réactivité par le biais d'un processus collectif afin de développer des connaissances.

C'est à la lecture des travaux de conceptualisation du lieu de travail comme lieu d'apprentissage, du lieu de travail comme cadre de professionnalisation, du lieu de travail comme collectif de travail pour les enseignants mais aussi pour les élèves que nous pouvons nous demander comment le système scolaire intègre ces différentes dimensions. Il s'agit donc de "voir" le passage d'un travail "ensemble" des enseignants vers la construction d'un réseau collectif d'apprenants aux "bénéfices" (à priori) des enseignants et des élèves. Nous verrons aussi comment l'incitation au collectif peut aller à l'encontre de l'intérêt des enseignants et des élèves.

II - 2 - 2 Vers des pratiques collectives à l'intersection de l'enseignement et de la formation

II-2-2-1 Des pratiques collectives: de l'informel vers le formel

Tardif et Lessard (1999, p.422) observent à propos des différentes formes de collaboration, que "pour l'essentiel, il s'agit d'une collaboration pour l'accomplissement des tâches qui leur sont confiées, plutôt que d'une participation collective à une œuvre commune, l'éducation des jeunes en milieu scolaire. Cette nuance est importante et elle révèle que la collaboration dont parlent les enseignants et qu'ils reconnaissent comme nécessaire ne remet pas en cause la structure cellulaire de l'enseignement".

De même, Barrère (2005) fait remarquer que "la notion d'équipes est institutionnellement présente en France dans la loi d'orientation de 1989, le travail collectif revient à plusieurs reprises dans l'énoncé des compétences professionnelles des enseignants français par le Bulletin officiel de mai 1997". De même dans plusieurs pays (par exemple en Belgique francophone, en Suisse et au Québec), on peut observer cette tendance à la prescription du travail collectif. Barrère (*ibid*, p.126) note cependant que cet "appel au collectif ", en France, "ne se traduit par aucune redéfinition du service ou réaménagement global du temps de travail, par exemple, par l'intégration d'une plage de concertation régulière sur les temps de service enseignant". Cependant, si le travail en équipe existe, il s'agit davantage de "pseudo-équipe" (Perrenoud, 1996) correspondant par exemple aux équipes disciplinaires au sein desquelles se décident un certain nombre de tâches à effectuer en cours d'année (élaboration de devoir commun, matériel à acheter...), équipes pédagogiques réunies pour les conseils de classe, pour le suivi d'élèves... Il y a donc bien un travail "fait ensemble", mais peut-on parler de travail collectif?

Barrère (*ibid*) synthétise les différents modes de travail qui font appel à un regroupement de personnes en vue d'un travail d'équipe. On peut ainsi distinguer les "équipes-projets", groupe qui se définit autour d'un projet commun et constitué temporairement jusqu'à l'aboutissement (ou non) du projet. Dans les établissements scolaires, du second degré, ces projets s'inscrivent dans le projet global d'établissement, obligatoire depuis 1983. Mais, selon l'auteur, "l'obligation elle-même de projets fait aussi courir le risque de «pseudo-projets» sur le modèle de «pseudo-équipe», où l'action collective n'est qu'une apparence, parfois reconstruite dans le seul bureau du chef d'établissement. Ce type de projet est aussi mis en place par les enseignants pour briser la routine scolaire faisant préférer «l'extraordinaire du projet à l'ordinaire de la classe» (Bouveau, Rochex, 1997).

Un autre type d'ensemble regroupant des personnes peut se lier autour d'un partenariat. Ce partenariat " désigne des modes de collaboration entre des membres d'organisations aux missions et aux activités différentes". Ce type de partenariat s'établit avec des associations, des collectivités locales, des instances régionales, des fédérations de parents d'élèves...

Néanmoins, comme le souligne Barrère, "le travail collectif enseignant ne saurait se réduire à ses formes institutionnelles, car il est largement informel, basé alors sur l'univers des relations professionnelles". Des travaux de recherche (Barrère, 2002, Rayou et Van Zanten, 2004, Perrenoud) montrent que le travail collectif enseignant s'établit essentiellement selon des rapprochements affinitaires. Par exemple, les jeunes enseignants, comme leurs aînés, entretiennent un discours ambivalent sur la nécessité des réunions institutionnelles et ont "une idée assez floue du projet d'établissement". On peut observer ainsi des " relations «balkanisées» où des petits groupes sont plus ou moins en conflit et ne travaillent qu'à l'intérieur de cette concurrence plus ou moins formelle, des relations «familiales» où convivialité et solidarité convergent pour créer un climat positif de soutien sans nécessaire communication sur les pratiques, ou des relations de coopération professionnelles qui cependant diffèrent selon qu'elles sont imposées par les équipes de direction ou qu'elles reposent sur un véritable processus de développement professionnel, assumé par les acteurs (Gather Thuler, 1994)". On peut observer ainsi que dans les injonctions au travail collectif, des processus de repli s'opèrent, l'enseignant conservant un travail de type "cellulaire".

Hargreaves (1994, p.212)³¹, dans un paragraphe consacré à la «balkanisation³²» du travail enseignant, et à partir d'une enquête dans deux établissements du secondaire (Ontario), amène l'auteur à faire plusieurs constats:

- dans l'un des établissements, fortement imprégné par une culture traditionnelle d'enseignement et dans lequel une "hiérarchisation" des sections disciplinaires existent ("subject-based and academically oriented", p.215), l'auteur qualifie l'organisation de cet établissement comme "traditional balkanization". Les catégories socio-professionnelles appartiennent à la "middle-class" et les attentes des parents sont fortes ("high expectations for their children"). L'auteur relève aussi que l'établissement différencie des niveaux entre "academic-level, general-level and

³¹ De façon à ne pas déformer la pensée de l'auteur, certains extraits sont volontairement en anglais

³² *Balkanisation: processus de fragmentation d'une entité existante, chaque élément assurant sa propre autonomie et sa gouvernance* Pour Hargreaves, "in balkanized culture, there are winners and losers". Sa réflexion est issue aussi des observations de fractionnement des états (d'où l'origine historique du mot par ailleurs, avec l'éclatement des Balkans au XIXème siècle), ce qui le conduit à parler de balkanisation du travail enseignant. "It shows that collaboration can connect, but that it can just as easily divide". Il distingue quatre propriétés qui, conjointement, caractérisent ce qu'il qualifie de "balkanized culture": "low permeability, high permanence, personal identification, political complexion". Ce qui n'est pas sans rappeler l'adage «diviser pour mieux régner».

basic-level in Grade 9³³". Ce qui suggère donc qu'il y a une pré-sélection et orientation des élèves vers des filières comme en France avec l'enseignement général, technologique et professionnel. D'autre part cet établissement se caractérise par le fait que "the arguably lower-status courses of physical education, music, art, family studies, key-boarding and technical education are offered at general level (although they take students of a wider ability range) and are therefore regarded by the principal as already de-streamed. Clearly, the school is proudly and persistently weighted towards a traditional academic emphasis in its intake, program and values".

Dans ce contexte, Hargreaves suggère déjà une fragmentation de l'enseignement au sein d'un même établissement, certaines filières considérées comme "moins nobles" sont dans un sens "dévalorisées". Ce qui n'est pas sans rappeler la situation actuelle de certaines filières en France. Cette fragmentation n'est pas sans incidence sur la collectivité des enseignants, sur celle des élèves et probablement sur leurs identités respectives. L'identification des enseignants aux savoirs académiques (l'ancrage dont parle Hargreaves) semble ainsi oblitérer toute amorce de changement même si ces enseignants sont conscients par exemple qu'une catégorie des élèves (general-level students) ne sont pas suffisamment pris en compte dans l'école ou que cette catégorie est traitée de façon indépendante. On peut entendre donc un problème traité, non pas en collégialité à savoir avec l'ensemble du corps professoral, mais «traité à part».

Ainsi, Hargreaves (*ibid*, p.220), à la suite d'entretiens avec différents enseignants, déduit que "what was more difficult for staff to see [...], was the extent to which the fortunes and frustrations of students in general-level classes were shaped by identities, priorities and capacities of teachers that had their anchor in the academic, subject-based domain and in the more purely *intellectual* mentalities of teachers and higher-achieving students alike which constituted that domain".

L'importance accordée à certaines disciplines amplifie l'importance accordée à certains élèves: l'établissement "brille" par les disciplines "académiques". Dans le même temps, les disciplines considérées comme moins intellectuelles ne sont pas mises en valeur, ce qui laisse une partie des élèves qui étudient ces disciplines dans l'ombre des premiers. D'autre part, les disciplines ciblées comme "lower status" ont peu de poids dans les prises de décision dans l'établissement, ce qui amplifie encore plus leur isolement. Ce n'est pas un fait nouveau mais ce qui est plus inquiétant c'est ce que Hargreaves conclut à partir des entretiens avec les enseignants (*ibid*, p.226) : "What we can most learn from this case is that if a school's teachers are its own best resources for change, balkanized departmental structures tend to deplete those resources by insulating and

³³ Ce qui correspondrait en France au niveau Seconde du lycée.

isolating them. In balkanized cultures, the organizational whole is less than sum of its part!" (*ibid*, p.226). Hargreaves affirme ainsi que les processus de fragmentation du travail créent et enracinent finalement chez les enseignants l'idée d'un mythe de «l'immuabilité» de l'école et freinent tout frémissement de mobilisation des enseignants, pourtant potentiellement existant, en réduisant les opportunités qui sont offertes d'apprendre les uns des autres. Ce qui peut être considéré comme contre-productif à un «vrai» travail collectif.

(La relation que fait Hargreaves entre "balkanisation" et obstacle à un travail collectif sera examinée à nouveau dans les analyses dans le chapitre méthodologie.)

- Dans l'autre établissement, un nouveau projet a été mis en place pour faciliter la transition entre les niveaux 7 - 9. Ce projet a pour objectif d'abolir la fragmentation de l'organisation structurelle du travail des élèves et des enseignants et de nombreux efforts sont effectués notamment pour le niveau 9 (Grade 9). Une des innovations a été de restructurer le programme de ce niveau de classe par un système dit de "cohorte" qui correspondrait en fait à travailler par groupe de niveau avec des enseignants qui coordonnent les activités. Chaque "cohorte" a un responsable chargé de gérer la correspondance entre les enseignants, les réunions, les élèves... Les enseignants se sont par ailleurs mis d'accord "to develop several cross-curricular themes as a basis for instruction in all subjects areas in all of the cohorts". Mais l'optimisme des enseignants a été mis à rude épreuve: rapidement, l'approche par thématique (qui croisait plusieurs disciplines) a été progressivement modifiée par chaque "department" (équivalent français, approximativement des disciplines enseignées) et sans concertation préalable.

Trois facteurs vont entraîner un manque avéré de coordination: les thématiques ont été laissées au choix des disciplines et non mises en œuvre par les "cohortes", le rôle du coordinateur de chaque cohorte a été mal défini et enfin, le chef d'établissement a contourné l'organisation en cohortes et autorisé certaines disciplines à ne pas respecter les thématiques.

A ces discordances s'est ajoutée une distinction entre deux types d'enseignement: celui des matières principales et celui des matières d'exploration. Les enseignants des matières d'exploration se sont alors sentis marginalisés par ceux des matières principales. De plus, une autre distinction à émerger par ce que les enseignants eux-mêmes désignent par les "Ins" et les "Not-ins". Les premiers, les "Ins", ont de l'influence sur les décisions en particulier en raison de la proximité entre certains "leaders" informels et le chef d'établissement. Ces "leaders" appartiennent en particulier au groupe des enseignants des matières principales.

Il conclut : "Notwithstanding of all its efforts, [...] (this) school has not eradicated the balkanization of teaching. It has reinscribed it"(p.234).

Ainsi, en dépit d'une restructuration du cursus scolaire, l'ancrage fort, traditionnellement, politiquement et sur le plan organisationnel, d'un découpage disciplinaire (version de "departementalization" dans le système anglo-saxon) exerce toujours un contre-pouvoir puissant empêchant toute possibilité d'abolir le cloisonnement des enseignements, mais aussi des enseignants et subséquemment des élèves. D'autre part, on retrouve ici le rôle déterminant de "guidance" du chef d'établissement. Dans ce dispositif, ce dernier aurait davantage jeté le doute et apporté la désunion plutôt que de favoriser la cohérence d'un collectif. On voit donc par cet exemple que la tentative de "collectif" a été sabordée par une sorte de lutte entre deux entités "cohort" contre "department", ce qui renvoie bien aux caractéristiques de la balkanisation (*voir note 45 p.106*).

Cette organisation n'est pas sans rappeler la réforme des collèges mis en place à la rentrée 2016 avec notamment l'instauration des EPI³⁴. L'organisation en est un peu différente certes, mais les tumultes et les remous que cette réforme a suscités dans le corps enseignant sont du même ordre.

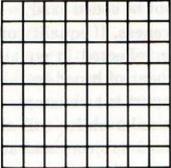
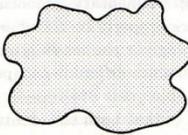
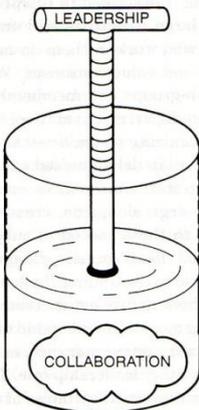
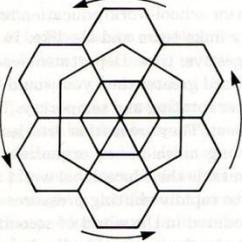
Hargreaves ajoute une autre raison à cette persistance de compartimentation: *"The uncertainty of the terrain into which the school was moving, the unavoidable swiftness of the implementation process as the school had to create an entirely new vision and structure instead of changing an existing one, and the system's urgent expectations of success that were embedded in the forceful leadership it appointed together created another kind of balkanization. This was between those teachers who had ready influence with the principal and those who did not"* (*ibid*).

Ces dernières conclusions ne sont pas s'en rappeler, en France, la valse des réformes qui désespèrent les enseignants et qui freinent toute volonté de changement ou modèrent l'ardeur des enseignants vers le changement. Il y a certes urgence, probablement, mais cela suggère un accompagnement adéquat. Cet aspect a déjà été examiné dans le chapitre précédent.

Hargreaves identifie alors plusieurs formes de culture enseignante qu'il modélise:

³⁴ Réforme des collèges EPI: enseignement pratiques interdisciplinaires
http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=90913 (*archives*)

Tableau 13 Forms of teacher culture (Hargreaves)

Forms of teacher culture (Hargreaves, 1994, p.238)	Convergence de ces modèles avec le système éducatif français public (Second degré)
<p>Changing Teachers, Changing Times</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 48%;"> <p>1. Fragmented individualism</p>  <ul style="list-style-type: none"> • Isolation • Ceiling to improvement • Protection from outside interference </div> <div style="width: 48%;"> <p>2. Balkanization</p>  <ul style="list-style-type: none"> • City states • Inconsistencies • Loyalties and identities tied to particular group • Whole is less than sum of its parts </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-top: 20px;"> <div style="width: 48%;"> <p>3. Collaborative culture</p>  <ul style="list-style-type: none"> • Sharing, trust, support • Central to daily work • "Family" structure may involve paternalistic or maternalistic leadership • Joint work • Continuous improvement </div> <div style="width: 48%;"> <p>4. Contrived collegiality</p>  <ul style="list-style-type: none"> • Strategy for creating collegiality • Also strategy for contriving and controlling it • Administrative procedure • Safe simulation • A device that can suppress desire </div> </div> <div style="margin-top: 20px;"> <p>5. The moving mosaic</p>  <ul style="list-style-type: none"> • Blurred boundaries • Overlapping categories and membership • Flexible, dynamic, responsive • Also uncertain, vulnerable, contested </div>	<p>1 - Fragmented individualism Modèle du travail cellulaire de l'enseignant; très répandu dans le 2nd degré actuellement.</p> <p>2- Balkanization Remplacerait le modèle enseignant précédent mais en réalité ne s'y substitue pas. Très présent en terme de culture disciplinaire avec hiérarchisation des disciplines dites fondamentales (mathématiques, français par exemple) aux disciplines considérées annexes. Présent également entre filières au lycée (voir l'exemple citée dans l'introduction avec la filière STMG). Se surajoutent aussi la compartimentation liée à la plus ou moins grande proximité avec les chefs d'établissement, voire les corps d'inspection.</p> <p>3- Collaborative culture Davantage présent dans les établissements dits "difficiles". (Existe dans le privé avec les lycées auto-gérés). Très peu répandu en France.</p> <p>4- Contrived collegiality Présent en France, et en particulier depuis les lois de décentralisation (voir à nouveau les référentiels de compétences des enseignants français).</p> <p>5- The moving mosaic Modèle probablement en cours avec par exemple les remplacements des collègues absents sur de courtes périodes; délégation de l'orientation des élèves au professeur principal avec délégation également de la relation parents/professeur principal de plus en plus présente...</p>

Une remarque à propos du cinquième modèle, Hargreaves (*ibid*, p.239) écrit: "Moving mosaic are not an abstraction. The beginning of them can be found in secondary schools that already exist. They may provide the foundation for an emergent fifth form of teacher culture that might be better suited to the challenges of the post-modern world".

Je ne suis pas certaine que Hargreaves soit très connu des enseignants français, mais il est certain que ces derniers propos feraient se lever une armée de boucliers...En tant qu'enseignante, je serai prête à voir émerger un sixième modèle intégrant quelques doses des modèles 1, 3 et 5!

Hargreaves déplore que "what is becoming disturbingly clear in our secondary schools is the inability of the present subject system and of modernistic organizational structures to meet the needs

of students and indeed the longer-term needs of their staffs in a complex and rapidly changing postmodern society". Ainsi, l'auteur préconise que "to meet vital individual and societal needs, education of the future requires a radical reconceptualization of secondary schools, their curricula and their patterns of work organization for teachers as we now know them."

Le travail et les conclusions de Hargreaves³⁵ sont transposables au système éducatif français du second degré en lycée et on peut y voir les différentes composantes d'une "balkanisation" au sein de l'organisation des lycées. Les travaux de Hargreaves posent aussi un questionnement sur les constructions identitaires des enseignants dans un tel contexte ainsi que celles des élèves. Il est fort probable que cette "fragmentation" du travail enseignant a engendré une dynamique identitaire qui se fige progressivement et frise peut-être un certain immobilisme. Ces travaux montrent également à quel point le travail collectif peut être entravé par différents facteurs.

Dans la partie suivante, il s'agit de cibler maintenant les transformations induites par les politiques éducatives en France au niveau des établissements sur les pratiques collectives et d'examiner quelques aspects d'un futur possible quant au rôle d'un établissement formateur avec comme question centrale, les effets possibles sur le travail des enseignants et celui des élèves. Le propos n'est nullement de faire un tour d'horizon exhaustif de dispositifs collectifs mais de cibler quelques propositions et quelques pistes aujourd'hui parmi d'autres. J'ai ainsi volontairement pris l'exemple du réseau apprenant pour deux raisons:

- il inclut une forme d'apprentissage et de professionnalisation des enseignants dans l'action (en cela, le modèle évoqué par Wittorski est donc repris [II - 2 Former au collectif](#)); on peut y voir l'aspect "formation par l'expérience" en collectif.
- il sort l'enseignant d'un travail cellulaire et peut induire un travail en dehors d'une compartimentation telle que définit par Hargreaves.

Toutefois, l'expérience citée montrera à nouveau des blocages dont les origines présentent une forte similitude avec ceux présentés par Hargreaves.

³⁵ Ces travaux de recherche ont été effectués dans les années 1994 en Ontario. Je souhaite par cette note bien préciser qu'à travers le contexte et l'histoire de ces établissements, les concepts et théorisation que Hargreaves a pu en déduire restent d'actualité en France.

II-2-2-2 L'établissement scolaire comme structure de réseau apprenant

Feyfant (2015) cite un rapport de l'OCDE dans lequel, à propos de la construction d'une société apprenante, il y a préconisation d'une transformation des écoles en "organisations apprenantes" et "selon un modèle associé à la notion d'innovation, impliquant des projets collectifs et pour lesquels les enseignants seraient les acteurs du changement".

Il s'agit donc d'examiner comment un processus de transformation d'un établissement en "organisation apprenante" peut amener à un travail collectif en vue de résoudre une problématique commune et en se fixant des objectifs communs. Mais au-delà de ce processus, "l'organisation apprenante" doit dépasser les objectifs à atteindre en touchant une dimension professionnalisante, soit formative pour les enseignants, à titre individuel mais aussi collectif (enseignant - élève).

Dans le cadre de l'UE "Méthodologie de la formation" dirigée par Laurence Bergugnat, nous avons travaillé, Astrid Grémillet et moi-même sur le concept de réseaux apprenants. Dans l'encadré ci-dessous, une synthèse et quelques extraits de ce "travail sur le travail collectif" dans le cadre de réseaux apprenants:

Le modèle des réseaux apprenants est introduit dès 1970 par Argyris et Schön : "il y a trop de cas où les organisations savent moins que leurs membres. Il y a même des cas où des organisations ne semblent pas pouvoir apprendre ce que les membres de l'organisation savent". Senge développe le concept d'organisation apprenante. Ce concept sera appliqué dans le monde de certaines entreprises. Isabelle Vandangeon et David Autissier, reprenant les travaux de Senge, évoquent une visée linéaire des formations en entreprises: "Dans ce cadre, l'effort de changement porte avant tout sur le diagnostic et la formalisation du projet, sous entendant que "l'intendance suivra". Ce type de projet est pourtant, dans bien des cas, loin de se réaliser comme prévu, cette conduite linéaire se heurtant alors à la volonté d'appropriation par les acteurs de l'organisation. Elle inhibe la capacité créatrice des individus (Vandangeon, 1998), cantonne le dialogue social le long de la ligne hiérarchique et restreint le champ des possibles. "

Il s'agit de développer alors par le collectif un apprentissage organisationnel, c'est-à-dire organiser un apprentissage par l'organisation et dans l'organisation par les acteurs du terrain à savoir les professionnels eux-mêmes à partir de leur savoir intégré par l'expérience. Il s'agit ainsi de l'intégration du modèle conceptualisé et décrit précédemment par Wittorski dans le contexte scolaire.

Qu'en est-il dans le monde de l'Education en France?

Ce concept est repris dans un ouvrage écrit sous la direction de Luc Ria (2015) dans le contexte de l'Education nationale. Les auteurs développent l'idée de l'établissement scolaire comme lieu de formation. Dans cet ouvrage, Annie Feyfant (*ibid*, p.22) définit "trois éléments (qui) sont à prendre en compte pour comprendre la réalité du métier et son apprentissage en établissement: le collectif de travail, l'environnement institutionnel et le contexte organisationnel".

Dans ce contexte, le développement professionnel pourrait se faire, outre les formations formelles plus traditionnelles, par des processus d'apprentissage en situation de travail qui se réalisent au quotidien.

On comprend qu'il s'agit de "promouvoir" le travail collectif au-delà d'une collaboration entre les acteurs de l'école (équipe pédagogique, travaux interdisciplinaires entre enseignants...) autour d'un projet centré sur l'activité de l'élève. Ces pratiques collaboratives induiraient également le développement professionnel à l'échelle individuelle mais aussi à l'échelle du collectif permettant de produire du changement. A.Feyfant (2015, p.31) souligne que "cette approche présente comme avantage d'éviter une logique applicatinniste d'ingénierie de formation (construire une formation à partir de référentiels "éprouvés") en différenciant et adaptant localement les dispositifs. La difficulté réside dans le passage entre un programme de formation relativement homogène, institutionnalisé, et des compétences hétérogènes, adaptées aux situations locales".

Actuellement, diverses instances visent à favoriser le travail collectif des enseignants et l'émergence de compétences collectives au sein des établissements. Le Conseil Ecole - Collège en est un exemple. Créé par la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013, il est destiné à "assurer la continuité pédagogique et la cohérence éducative entre l'école et le collège dans la perspective de l'atteinte par tous les élèves des objectifs fixés par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture."

Ainsi, la mise en place du Conseil Ecole-Collège invite et incite les enseignants du premier et second degrés à s'impliquer dans une réflexion commune sur leurs pratiques, d'autant plus que celles-ci font émerger des problématiques et défis qui les concernent directement. Favoriser les concertations et développer les pratiques collectives au service de la réussite des élèves et du système éducatif : tels sont les enjeux majeurs que doivent relever les acteurs de l'éducation aujourd'hui. Le modèle du "réseau apprenant" illustre le fonctionnement d'une telle instance. En partant d'une situation réelle, et après avoir analysé la demande et les besoins d'une articulation école-collège sur une problématique ciblée, nous avons ainsi envisagé la possibilité de la mise en place d'un réseau apprenant et d'une communauté professionnelle. Il s'agissait alors de mettre en perspective le modèle d'un réseau apprenant et de matérialiser ce modèle à la situation concrète qui nous intéresse. Enfin, dans un temps nous avons soulevé les problèmes, questionnement relevant de la mise en place d'un réseau apprenant.

La transformation de la demande institutionnelle d'une formation à destination des enseignants, dans le cadre de cette liaison école - collège nous a demandé de "formater" un modèle d'ingénierie de formation basée selon l'organisation résumée dans le tableau suivant:

Maître d'ouvrage	Prescripteur	Maître d'oeuvre	Public cible
Institution scolaire	IEN principal	Enseignants 1er et 2nd	Enseignants 1er et 2nd degré

Dans ce modèle de formation, il est important de positionner le réseau apprenant par rapport au réseau informel mais aussi par rapport aux communautés de pratiques afin d'en distinguer les proximités et les différences. Nous prenons comme référence les modèles ci-dessous:

	Réseau informel	Réseaux apprenants	Communautés de pratique
Finalité	Recueillir et faire circuler l'information	Proposer aux salariés un lieu de dialogue, d'apprentissage par l'action et d'expérimentation, au service d'une performance	Construire et échanger de nouvelles connaissances et renforcer ses compétences
Membres	Amis, contacts à l'intérieur de l'entreprise ou en dehors (réseau professionnel)	Ceux qui souhaitent y participer, s'investir dans la production d'idées autour de thèmes qu'ils choisissent	Ceux qui se désignent eux-mêmes comme membres
Ciment	Des besoins réciproques	L'envie d'apprendre et de partager	La passion pour une pratique particulière, le sentiment d'appartenance
Durée de vie	Tant que les participants le souhaitent	Limité : le réseau s'arrête lorsqu'il a traité ses thèmes	Tant que les participants y trouvent un intérêt

Inspiré de Wenger et Snyder (2000 : 99)

Tableau 1 : Comparaison de l'organisation apprenante, des réseaux apprenants et des communautés de pratique

Application du modèle au conseil école-collège

Finalité : renforcer la continuité pédagogique entre le premier et le second degré.

Membres :

- le principal du collège ou son adjoint
- l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de la circonscription du premier degré
- des professeurs des écoles et des professeurs de collège
- des conseillers pédagogiques
- les directeurs des écoles

Parmi les membres du réseau, des personnes jouent le rôle de facilitateur. Le facilitateur est à l'origine du projet et représente l'autorité du réseau. Il a donc en charge la cohérence du réseau apprenant.

Le facilitateur peut être le chef d'établissement, l'IEN. Mais on peut admettre qu'un enseignant formateur devienne aussi facilitateur (délégation des rôles).

Ciment : l'envie de partager et de réfléchir sur les pratiques : intérêt porté à la question du travail personnel de l'élève étant donné les difficultés auxquelles sont confrontés les élèves, les familles et les enseignants (voir l'analyse des besoins)

Durée de vie : l'année scolaire (au moins)

Il y a donc constitution d'un groupe autour d'un objet. Les facilitateurs font le lien entre le groupe et le cadre institutionnel: la hiérarchie a une visée politique générale (les gens savent où ils doivent aller) et les facilitateurs sont chargés de garder le cadre. Les facilitateurs synthétisent, diffusent les résultats, organisent et planifient la mise en place du réseau.

Dans ce type de formation, les maîtres d'oeuvre, définis comme des formateurs, sont aussi bénéficiaires de la formation envisagée qui permettent de répondre à la demande. Par conséquent, nous constatons qu'il existe une percolation entre les rôles et les missions de chacun des acteurs. Ce constat amène donc à modéliser les conditions de mise en oeuvre d'une formation professionnelle dans le cadre du conseil école - collège comme un dispositif de réseau apprenant.

D'autre part, une étape intermédiaire d'enquête au sein du réseau a permis de pointer des points de divergence dans les objectifs mais aussi les difficultés de communication. Cette enquête a été menée par les facilitateurs.

Pour différentes raisons (absence de réactivité de certains membres y compris ceux considérés comme pairs facilitateurs), les enseignants ont ressenti une forme d'abandon, de renoncement, ne faisant que renforcer un sentiment d'"injonction à travailler ensemble", d'"autonomie prescrite".

Selon Annie Feyfant (2015) "la collaboration entre enseignants suppose confiance partagée, sentiment de compétence élevé et recherche d'une amélioration de son travail pédagogique qui ne peuvent s'entendre que s'il y a articulation entre travail dans l'établissement et travail dans la classe. Le changement d'échelle de cette articulation entre l'activité individuelle et l'activité collective, entre un travail d'équipe informel, d'opportunité, et un travail collectif formalisée, conduit à un processus d'apprentissage organisationnel".

Ainsi, Annie Feyfant observe que "pour sortir du dilemme entre travail prescrit et travail réel, il faut que l'enseignant puisse trouver des espaces de réflexion, de confrontation. L'analyse de ces moments de confrontation révèle les blocages et ressentis imputés aux prescriptions, savoirs formels de référence, recommandations didactiques et pédagogiques, milieu professionnel, que les chercheurs qualifient d'empêchement d'agir et de penser le métier".

La difficulté qu'il faudra contourner dans un premier temps sera cette réticence. Cela montre la nécessité d'un dialogue continu entre les membres du réseau d'apprenant.

"On considère une réticence de la part des acteurs à considérer qu'ils sont *apprenants*. Pour certains, cela remettrait en cause leur identité professionnelle et leurs compétences, soupçonnées d'être incomplètes." (Feyfant cité dans Meyer, 2017).

La tentative de mettre en place un réseau apprenant au sein d'un établissement s'avère être une entreprise à risques, surtout si elle vient des pairs. Interpeller ses collègues sur l'exercice du métier et la mutation de la profession peut produire des effets à l'opposé de ceux initialement recherchés.

Cette mise en acte d'un réseau apprenant montre que la mise en place de ce collectif nécessite des ajustements permanents afin de réguler l'activité, surmonter les freins et prouvent que l'adhésion au collectif n'est pas garantie. Les freins observés sont transférables à toute situation d'apprentissage au collectif, donc y compris au sein d'un établissement et au sein de la classe.

J'émet donc l'hypothèse que former les enseignants au travail collectif peut aussi induire un changement dans les pratiques pédagogiques et induire à son tour des changements chez les élèves en classe en favorisant ce type de travail. D'autre part, l'expérience du collectif chez les enseignants pourrait également entraîner une posture réflexive quant à la difficulté de l'engagement dans un travail collectif. Cela nécessite entre autre une conceptualisation du travail collectif transférable à l'espace classe (si l'on situe l'action dans le "travail cellulaire" des enseignants). Il s'agirait donc d'accompagner les transformations d'un métier en voie de professionnalisation, partagé entre deux sphères interdépendantes, l'enseignement et la formation (concernant les enseignants du 2nd degré et en particulier du lycée d'enseignement général et technologique).

Dans ce type de travail collectif, l'activité de l'enseignant devient source de formation. Toutefois les difficultés de ce type de travail doivent être explicitées afin d'en déconstruire "toute vision romantique" (Perrenoud cité par Feyfant, 2015, p.24). Enfin, Barbier (2016, p.33) écrit à l'intention des professionnels de la formation, que si "ils peuvent avoir provisoirement le sentiment d'un affaiblissement relatif de leur professionnalité en lien avec l'affaiblissement de l'espace de la formation comme espace protégé et autonome, de nouveaux espaces d'action éducative se sont en réalité constitués; et contrairement à ce qu'ils prétendent quelquefois, ceux-ci ne se substituent pas aux formes antérieures mais complètent l'éventail des moyens disponibles comme on le voit dans les nouvelles technologies éducatives".

Mais Sonntag (2010, p.3) interroge ce nouvel espace de travail collectif: "si dans le travail enseignant le travail d'équipe prend de plus en plus d'importance, comment est-il reconnu institutionnellement?" Dans les faits, les enseignants prennent souvent sur eux-mêmes de travailler en équipe. Comment le temps de la concertation est-il reconnu? Cette évolution va-t-elle avoir une incidence sur la construction identitaire de l'enseignant? Et plus concrètement sur le recrutement? Faut-il être attentif dans le recrutement à la capacité des postulants à travailler ensemble? L'importance du collectif de travail va-t-elle supplanter celle du « maître » dans sa classe?"

D'autre part, le travail collectif enseignant peut-il induire des changements sur l'organisation spatiale de la classe et les pratiques pédagogiques, dans la construction identitaire de l'élève et dans son parcours post-lycée voire professionnel?

Enfin, à la lueur des travaux de Hargreaves menés dans deux établissements différents, on ne peut être que prudent quant à la réussite de collectif de travail dans l'enseignement. Les difficultés soulevées par l'auteur devraient permettre pourtant de mettre en exergue les obstacles. Un autre point de mise en garde est de ne pas isoler les enseignants, voire de les noyer, dans un collectif de travail.

Conclusion intermédiaire

L'objet central de la partie conceptuelle est le travail, en particulier le travail enseignant.

➤ Les attributs de cet objet sont (attributs choisis et non exhaustifs):

- les identités avec ses propriétés, identités personnelles - professionnelles;
- les dynamiques identitaires en corrélation avec phases de transition et crises identitaires;
- la professionnalisation des enseignants;
- la relation enseignant - élève (lycée);
- l'interface enseignement - formation des élèves (lycée)
- le collectif de travail
- la massification du lycée

➤ L'environnement sociétal de cet objet est une société dite postmoderne dont les attributs sont (non exhaustifs):

- une «crise» des institutions
- un «marché» de la concurrence
- une logique d'efficacité et de rendement dans un «temps compressé»
- une logique d'employabilité et de flexibilité
- une professionnalisation «en continu» poussée par une logique de compétences
- une politique économique libérale influençant les politiques éducatives

De cet enchevêtrement de facteurs multiples, l'enseignant de lycée ne peut rester que ancré dans ses habitudes et on ne saurait lui en vouloir. Les vagues successives de réformes avec leur cortège d'incertitudes, assorties d'injonctions aux résultats, menées au rythme effréné de logique de mandat politique et sans vision sur le long terme ne favorisent guère l'engagement des enseignants vers une refonte de leur pratique professionnelle ainsi que l'acceptation d'une réorganisation du curriculum scolaire. La réforme des lycées, mise en place pour la rentrée 2010, a désorienté les enseignants: accompagnement personnalisé mal perçu, accompagnement à l'orientation des élèves et enseignements d'exploration n'ont guère changé le jeu des sélections, du tri des élèves et du travail cellulaire de l'enseignant. Un collègue de mathématiques me soufflera dans l'oreille "mais, moi je sais faire des maths, l'accompagnement personnalisé, mais je ne sais pas". Cette petite phrase m'a suffisamment marquée pour qu'elle me reste ainsi en mémoire.

Enfin, il a été beaucoup question de collectif. Mon propos n'est pas de décliner toutes les formes de collectifs possibles, il s'agit de prendre le terme de collectif dans son sens étymologique, "du

latin *collectus*, qui réunit, rassemble, qui concerne plusieurs personnes". Le terme de collectif pourra être pris ici comme «réunion, temporaire ou durable, de personnes dont les compétences plurielles et complémentaires permettent de construire un projet commun informel ou formel, institutionnalisé ou non, prescrit ou non».

Problématique et hypothèses

Le malentendu actuel entre l'enseignant et l'école et entre l'élève et l'école pourrait provenir du manque d'explicitation des différents acteurs de l'institution scolaire quant à leurs attentes respectives de l'école (plus spécifiquement du lycée). Les deux acteurs principaux restent les enseignants et les élèves. Ce sont eux qui passent la majorité de leur temps à l'école en face à face. Il serait sans doute nécessaire de reconsidérer le couple enseignant / élèves. Actuellement, la construction identitaire de l'élève se fait à contre-courant de celle des enseignants. La culture "enseignante" n'a pas évolué à la vitesse de celle de notre société. Il ne s'agit pas d'assujettir l'enseignant au diktat économique, mais d'accompagner une nouvelle co-construction identitaire, celle de l'enseignant et celle de l'élève d'aujourd'hui.

La question centrale est peut-être

**"Que deviennent-ils après l'école?",
question dont les réponses permettraient de répondre aussi à la question
"Comment aider les enseignants à redonner du sens aux études secondaires en lycée?"**

Les hypothèses que nous pouvons faire émerger:

- l'identité professionnelle de l'enseignant et celle de l'élève doivent se développer, non pas par une construction "dos à dos" mais par une co-construction des identités dans un "paysage" scolaire remodelé en phase avec le XXIème siècle.
- le travail collectif peut générer une dynamique propice à cette construction à condition qu'il y ait apprentissage du collectif "enseignants-enseignants", "enseignant-élèves" et "élèves-élèves".
- la prise en compte, réelle, de la diversité des attentes des lycéens devrait passer par la prise en compte de leur identité "intrinsèque", pas celle attribuée, encore moins celle assignée. C'est lors d'un travail collectif que l'enseignant peut se libérer du "face à face".

Seconde partie:

De la recherche conceptuelle

à la recherche appliquée

Chap.III Méthodologie de recherche et enquêtes

auprès de "l'après-école"

Les étapes de la recherche exposée dans cette partie sont, d'un point de vue épistémologique, fondées sur une approche inductive. Le thème central gravite autour de la construction identitaire dans le monde du travail et le monde de l'école, à priori deux sphères assez étanches. Les notions ainsi que les contextes de situation abordés dans la partie conceptuelle et théorique se sont construits au fil de la passation des entretiens faisant ainsi évoluer progressivement problématique et hypothèses et dont la linéarité de cet écrit ne peut rendre compte. Un autre contexte a été pris en compte au fur et à mesure de l'avancement des travaux, celui d'observateur du "terrain scolaire", à savoir ma propre expérience. D'autre part, au sein des organismes "visités", certains entretiens ou contenu d'entretiens imprévus ont orienté à nouveau les parties conceptuelles et théoriques.

L'approche épistémologique est volontairement compréhensive en focalisant sur des «propositions de sens (R.Malet)» lors de l'analyse interprétative des données collectées. Les données collectées sont principalement issues d'entretiens de type biographique avec tout ce que cela met en jeu pour la personne interrogée dans ce qu'elle peut livrer. Dubar (2000, p.206) écrit ainsi : "Raconter sa vie est, en effet, pour la plupart des gens, une opération à haut risque, même lorsqu'ils ont confiance dans leur interlocuteur. Il s'agit n'y plus ni moins, d'argumenter le fait que son histoire personnelle a un sens [...], qu'on peut y suivre certains fils conducteurs, qu'on peut la mettre en récit [...], c'est-à-dire y introduire une intrigue. Cette intrigue, c'est la relation établie par le locuteur, non seulement entre les épisodes successifs de la même histoire mais aussi, parfois, entre des «fils» différents de sa vie". En cela, c'est aussi guidé par un principe éthique que les analyses seront effectuées. D'autre part, ces recherches empiriques ainsi que les analyses qui en sont issues ne s'inscrivent pas dans une dualité Objectivité / Subjectivité, mais "comme une démarche de connaissance qui procède d'une dialectique entre sujet, objet et autrui"(Charmillot, Dayer, 2007, p.9).

"Chercher à faire advenir avec les autres ce qu'on ne pense pas, plutôt que vérifier sur les autres ce qu'on pense" Laplantine, 1995 (ibid)

I Protocole et approche méthodologique

I-1 Le choix de la méthode

- La méthode utilisée est dérivée de l'analyse par théorisation ancrée. Cette méthode a été élaborée par Glaser et Strauss à partir de 1967 (*Grounded theory*). "Cette approche de recherche abductive propose d'élaborer des théories directement à partir des données empiriques renversant la relation traditionnelle entre théories, hypothèses et données et faisant une plus large place à l'observation" (Joannides et Berland, 2008). La démarche «s'ancrer» sur des données empiriques constituant le corpus (ici les entretiens) et qui procède par une analyse qualitative progressive des données. Six grandes étapes "marquent l'évolution d'une analyse par théorisation ancrée: il s'agit de la *codification*, qui consiste à étiqueter l'ensemble des éléments présents dans le corpus initial, de la *catégorisation*, où les aspects les plus importants du phénomène à l'étude commencent à être nommés, de la *mise en relation*, étape où l'analyse débute véritablement, de l'*intégration*, moment central où l'essentiel du propos doit être cerné, de la *modélisation*, où l'on tente de reproduire la dynamique du phénomène analysé, et enfin de la théorisation, qui consiste en une tentative de construction minutieuse et exhaustive de la «multidimensionnalité» et de la «multicausalité» du phénomène étudié (Paillé, 1994, p.153)". Cette mise «en mots» de la méthode constitue une matérialisation des intuitions pour faire advenir les propos recueillis au cours des enquêtes.
- «Mise en mots» de la méthodologie: "de l'intuitif au méthodologique"
 - ✓ Codifications ou codages ouverts: repérés dans une première phase d'écoute des enregistrements: les codages ouverts ont donc été effectués en écoutant les enregistrements et à partir des transcriptions. Les codages proviennent soit directement des expressions verbales des enquêtés («codes in vivo»), soit formulés par un mot ou une expression par l'enquêteur. Les «codes in vivo» (expression des enquêtés) ont été privilégiés.

- ✓ Catégorisations ou codages sélectifs: repérés lors d'une seconde phase de lecture à partir des codages ouverts et de la relecture des transcriptions. Cette étape permettra d'effectuer une analyse descriptive «permettant de rendre compte de ce que contient le corpus et de procéder à des croisements (R.Malet)». (Ce codage sera repéré par des codes couleurs dans les extraits du corpus).
(voir [II-1 Analyse descriptive,](#))
 - ✓ Mise en relation et intégration: interprétation thématifiée avec «des propositions de sens». Il s'agit, à partir des catégorisations, de voir ici les dynamiques identitaires mises en jeu par les acteurs/spectateurs (spectateur au sens d'observateur) dans leurs parcours de vie professionnelle/personnelle. L'intégration va correspondre à insérer ces dynamiques identitaires dans un contexte plus large en relation avec l'école.
(voir [II-2 Analyse interprétative, de la catégorisation vers la mise en relation](#))
 - ✓ Modélisation: tentative de modélisation des tensions mises en jeu entre le monde du travail et l'école autour des thèmes abordés dans la partie conceptuelle et théorique.
 - ✓ Théorisation: ce processus peut être enclenché par une approche collective; les enquêtes menées sur le terrain, si elles permettent de dégager des dynamiques mises en jeu entre différents acteurs (de l'organisation à l'individu), nécessiteraient cependant des "feed-back" de contrôle (enquêtes par itération, objectivation à plusieurs...). Par conséquent, je m'arrêtera à l'étape de modélisation.
- Tous les entretiens sont semi-directifs. Les questions ont été préparées en amont et ont servi de support aux entretiens. Ensuite en fonction des réponses, certains entretiens sont passés de semi-directifs à libres³⁶, l'enquêteur ayant laissé la liberté de parole. Certains thèmes ont alors émergé, non prévus au préalable. Ainsi, l'enquêteur a pris soin de ne pas couper la parole même si l'entretien se détournait des objectifs premiers. En ce qui concerne le codage, les codes ouverts ont fait l'objet de plusieurs remaniements au fur et à mesure de l'analyse des entretiens. Je pense que ce type de travail nécessiterait une vue collective de façon à croiser des codages par différentes personnes. Il y a là, je pense un biais méthodologique.

I-2 Contexte global de la collecte des données

- Plusieurs séries d'enquêtes ont été effectuées et échelonnées entre février et juillet 2017. Une opportunité s'est offerte en octobre 2016 dans le cadre d'un partenariat "école / entreprise", les autres enquêtes ont été effectuées dans le cadre du stage "exotique" du Master .

³⁶ *Mon souci premier était de faciliter la prise de parole et l'engagement de la personne dans une relation de confiance, j'ai donc laissé libre cours à la "discussion".*

- Une grande partie des transcriptions a été effectuée par une personne rémunérée, une jeune étudiante en master, l'autre partie par l'enquêteur. Toutes les transcriptions ont été revisitées une dernière fois en écoutant les enregistrements audio de façon à préciser, si besoin était, quelques situations particulières.
- La chronologie des enquêtes a été imposée par les possibilités d'emploi du temps des enquêtés et de l'enquêteur et de la validation d'un stage "exotique" dans un centre de formation pour adulte. Ce centre prépare notamment à des diplômes d'ingénieurs reconnus par la CTI³⁷... Le sigle «CFI» désignera, pour respecter l'anonymat, cet organisme (considérons CFI pour «Centre de Formation pour Ingénieur»).
- Le choix des enquêtés n'est pas issu d'un échantillonnage spécifique à titre individuel. Le choix s'est porté sur des "catégories" de profils (salariés en entreprise, adultes en formation continue,...), donc porté davantage sur la recherche de situations que sur la recherche de personnes en particulier.

Planning des enquêtes (par ordre chronologique):

- | | |
|--------------|---|
| ➤ 28/11/2016 | «Prof en entreprise» - Contact (Rectorat) - Prises de notes |
| ➤ 17/02/2017 | Entretien formateur CFI - 1 entretien (transcription n°9) |
| ➤ 22/02/2017 | Jury de sélection au CFI - Entretiens informels - Prise de contact |
| ➤ 02/03/2017 | Agence intérimaire («Prof en entreprise») - 1 entretien (transcription n°1) |
| ➤ 27/03/2017 | Stage CFI FI 32 Questionnaire n°1 - 4 entretiens (transcriptions n°10 à 12) |
| ➤ 07/04/2017 | Responsable pédagogique du CFI - 1 entretien informel - Prise de notes |
| ➤ 10/04/2017 | Entreprise PME («Prof en entreprise») - 7 entretiens (transcriptions n°2 à 8) |
| ➤ 17/07/2017 | CFI FI 32 - Questionnaire n°2 + entretiens collectifs "discussions" |
| ➤ 21/07/2017 | CFI FI 33 - Questionnaires n°1-2 Cours Entretiens informels et discussions |

- Les enquêtes ont eu lieu dans trois situations différentes:

- Trois organismes dont deux entreprises et un centre de formation:

- a. une PME³⁸ du secteur industriel
- b. une agence d'intérim d'un grand groupe, qui sera dénommée de façon anonyme et par commodité par le sigle OI («Organisme Intérimaire»),
- c. un organisme de formation pour adultes (nommé précédemment "CFI").

³⁷ CTI "Commission des Titres d'Ingénieur" La CTI est un organisme indépendant chargé par la loi française depuis 1934 d'évaluer toutes les formations d'ingénieur, de développer la qualité des formations, de promouvoir le titre et le métier d'ingénieur en France et à l'étranger. Dans le cadre de ses missions, la CTI œuvre pour que les écoles françaises répondent aux besoins nouveaux des jeunes et des entreprises, en prenant en compte l'ouverture mondiale de l'enseignement supérieur. Source : <https://www.cti-commission.fr/>

³⁸ Petite et Moyenne Entreprise

Tableau Enquêtes au sein d'un organisme - Situation générale			
Organisme	PME	Agence d'intérim	Centre de formation
Lieu	Proche banlieue bordelaise	Proche banlieue bordelaise	Proche banlieue bordelaise
Questionnaires	0	0	2
Entretiens	8 (+ 1 de courte durée)	1	5
Enquêtés	5 hommes - 4 femmes	1 femme	2 femmes - 3 hommes
Statuts	1 directeur général salariés CDI ou intérim	directrice d'agence	4 stagiaires adultes en alternance et 1 formateur
Incident au cours de l'enquête	Aucun	Aucun	Aucun

I-3 Développement de la méthodologie

La démarche adoptée est inductive mais, comme précisé dans l'introduction générale, le hasard permettra d'ouvrir le champ des recherches vers le monde de l'entreprise. Il y a dans cette méthodologie de recherche, un peu de sérendipité qui s'est introduite. Cette démarche ne sera pas sans influencer la suite des enquêtes et a orienté également une partie des recherches théoriques et conceptuelles, a confirmé ou non les choix opérés. La partie «théorique - état de l'art» a donc été modifiée en fonction de l'avancement des enquêtes et du contenu des entretiens.

I-3-1 Enquête au sein des entreprises

Contexte institutionnel de l'enquête:

La visite des deux entreprises s'est déroulée dans le cadre d'une convention de partenariat entre l'Académie de Bordeaux et la Fondation Croissance Responsable³⁹. Cette convention a pour "objectif de permettre aux enseignants de collèges et de lycée d'enseignement général et technologiques ainsi qu'aux conseillers d'orientation psychologues et aux inspecteurs d'académie IA-IPR et IEN⁴⁰ d'appréhender les activités, les métiers, les fonctions, les structures juridiques, les évolutions professionnelles, ... au sein d'une entreprise. A cette fin, la Fondation organise le programme «Prof en entreprise» avec une demi-journée de sensibilisation au monde économique et de préparation de l'accueil en entreprise pour l'ensemble des volontaires [...], trois jours individuels d'immersion dans une ou deux entreprises partenaires de la Fondation, une demi-journée de bilan et d'analyse, pour les

³⁹ *Fondation Croissance Responsable : placée sous l'égide de l'Institut de France, la Fondation Croissance Responsable, créée en 2010 a pour objectif de faire de la pédagogie auprès du grand public sur l'économie. L'une de ses premières initiatives est d'œuvrer au rapprochement entre les mondes de l'Entreprise et de l'Education* <http://www.croissance-responsable.fr/>

⁴⁰ *Inspecteur d'Académie - Inspecteur Pédagogique Régionaux, Inspecteurs de l'Education Nationale*

participants [...]". Extrait du courriel envoyé par la DAFPIC⁴¹ au 18/10/2016.

Entreprises choisies

- ✓ Le choix s'est porté sur deux entreprises mais sans idées préconçues, l'objectif étant de découvrir.
- ✓ Toutefois, lors de la demi-journée de sensibilisation, un des intervenants, responsable du département «Solution emploi» d'une grande agence d'intérim OI, et après avoir présenté l'entreprise, a décrit un projet mis en place depuis peu, celui de «Pôles de compétences partagées». Ce projet a pour objectifs de professionnaliser les personnes et d'éviter le *turn-over*, de sécuriser les trajectoires professionnelles des intérimaires tout en répondant aux besoins de flexibilité des entreprises. Dans ce modèle, s'instaure une collaboration entre des entreprises de même secteur et l'organisme d'intérim. De plus, l'organisme planifie des formations avec entretiens professionnels avec parcours de formation personnalisé. C'est sur cette base de mots clés «compétences partagées», «collaboration», «trajectoire professionnelle», «formation» «flexibilité» que mon choix s'est porté sur cette entreprise.
- ✓ La visite de la PME ne provient pas d'un choix particulier, elle a été le fruit d'une opportunité offerte par la Fondation Croissance Responsable.
- ✓ Enfin, lors de la demi-journée de présentation du programme «Un prof en entreprise», Mr.M, Associé et Secrétaire général d'un grand cabinet d'audit et de conseil brosse le tableau des entreprises françaises. Quatre points sont abordés (contenu très résumé):

Tableau Caractéristiques des entreprises françaises			
Démographie des entreprises françaises (extrait)	Ressorts de la croissance et de la compétitivité	Environnement macro-économique	Perspectives d'employabilité des jeunes
-2013: 3,8 millions d'entreprises (TPE* [2,6.10 ⁶], PME*, ME*, GE*, ETI* -Flexibilité -modèle de traction entre donneur d'ordre et sous-traitant dans une logique d'opposition [...]	-PME: «fer de lance» de l'économie française -Développement à l'international et innovation -Reconversion des entreprises existantes vers des secteurs porteurs en croissance	Evolution de la dette publique, politique de distribution (protection) en cas de crise avec décalage des coûts, problème de conversion des emplois dans l'industrie vers le tertiaire qui est en croissance [...], forte concurrence.	-Positif, créativité, ouverture d'esprit, curiosité, fiabilité -Adaptabilité, agilité, être acteur du changement et de l'évolution et non spectateur, autonomie -Aisance relationnelle, savoir écouter, capacité à travailler en équipe, maîtrise de langues étrangères

*TPE: Très Petite Entreprise; PME: Petite et moyenne entreprise; ME: moyenne entreprise; GE: Grande Entreprise; ETI: Entreprise d'une taille intermédiaire

⁴¹ Délégation Académique à la Formation Professionnelle Initiale et Continue

Pourquoi préciser ce contexte?

Certains sujets ont orienté à nouveau les pistes de recherches théoriques et conceptuelles: le contexte économique amène à s'interroger sur les effets de la concurrence, de la flexibilité du marché de l'emploi ainsi que sur les ruptures de carrière des salariés mais aussi sur les perspectives d'emploi pour les jeunes, avec les conséquences inévitables sur les trajectoires de vie des personnes. Les mots clefs retenus sont ici «flexibilité», «reconversion», «concurrence», «adaptabilité», «travailler en équipe». En outre, à la suite de la présentation du programme, les PME constituent un bassin d'emploi très vaste. C'est aussi la raison pour laquelle je me suis intéressée à ces organisations: une bonne partie de nos lycéens travailleront dans des structures de ce type (PME, probablement aussi ETI). Par conséquent nous n'enseignons pas qu'à de futurs médecins, avocats,

Par conséquent, le contenu conceptuel de la partie I a été modifié en fonction de cette nouvelle approche: lier l'entreprise et l'école par les enjeux sociétaux actuels.

Déroulement des activités

Préparation des entretiens et passation des entretiens

- Chaque entretien a été précédé d'une courte explication sur la venue de l'enquêteur: contexte du programme "Un prof en entreprise" et dans le cadre du mémoire professionnel de l'enquêteur. L'enquêteur s'est donc présenté en tant qu'enseignant et en formation.
- Si les termes «enquêteur», «enquêtés» reviennent à plusieurs reprises dans cette présentation de la méthodologie, et compte-tenu de la connotation symbolique qu'ils peuvent véhiculer, ces termes n'ont jamais été utilisés lors de la présentation des entretiens. L'enquêteur a toujours explicitement parlé d'entretiens.
- Tous les entretiens ont été précédés des précautions d'usage quant au devenir des enregistrements et des transcriptions, à savoir:
 - témoignage anonyme enregistré, non transféré à une tierce personne sauf éventuellement pour transcription, propriété exclusive de l'enquêteur et de l'enquêté avec possibilité de communiquer les fichiers audio à l'intéressé (pas de demande dans ce sens de la part des enquêtés)
 - transcription anonyme, non transférée à une tierce personne, propriété exclusive de l'enquêteur et de l'enquêté; transcription proposée à l'enquêté systématiquement; le directeur et les salariés de la PME n'ont pas émis le souhait d'avoir la transcription de leur entretien; la transcription de la personne interrogée chez l'organisme d'intérim lui a été transféré par courriel.

- L'enquêteur assure qu'il ne sera fait aucune diffusion des enregistrements. Une clause de confidentialité a été signée.
- Les prises de rendez-vous ont été effectuées par contact téléphonique et aucun problème d'échange n'est survenu. Le contact a été cordial, les personnes contactées accueillantes. Dans l'entreprise PME, le directeur adjoint a reçu l'enquêteur de façon très cordiale aussi, a fait visiter l'entreprise (secrétariat, bureau d'étude et usine) facilitant la prise de contact avec les salariés. Il a aussi accepté volontiers l'entretien enregistré proposé.
- Au sein de l'organisme OI, un médiateur, responsable du "pôle de compétences partagées" s'est chargé de mettre en contact l'enquêteur avec la directrice du pôle en question.
- Les entretiens se sont déroulés ensuite sur les lieux d'activité des personnes interrogées en l'absence d'un médiateur; l'enquêteur est donc seul et établit un contact avec les salariés, contact facilité au départ par le directeur de la PME qui avait présenté l'enquêteur avant les entretiens. Aucun salarié n'a émis de réserves et tous se sont montrés très volontaires pour aider l'enquêteur, en répondant (assez) facilement aux questions.

Le corpus "Entretiens en entreprise" (voir annexe)

- Composé de huit entretiens enregistrés (dont un entretien avec deux personnes ensemble entretien n°3) et de longueurs variables; les entretiens sont présentés dans l'ordre chronologique de passation pour chaque structure visitée;
- L'entretien n°4 s'est déroulé dans un bureau et en présence d'une jeune stagiaire; un court échange a eu lieu;
- Les entretiens n°1 et n°2 avec une directrice d'un service de l'OI et le directeur général de la PME comprennent en fait différentes parties dont l'une liée à la présentation de l'entreprise (nécessaire pour comprendre le contexte). Ensuite, il faut distinguer les réponses qui concernent la personne elle-même et celles qui concernent les salariés (lorsque le directeur général présente par exemple les salariés de l'entreprise, le recrutement, les différents postes de travail de l'entreprise; de même pour la directrice de l'OI).
- A la suite d'une 2^{ème} lecture, des transcriptions avec écoute synchrone des enregistrements audio, un premier codage est effectué (voir [II-1-1 Les données](#)). Le choix a été effectué à l'aide des problématiques proposées et de la question centrale à la fin de la partie conceptuelle (partie I). En réalité, entretiens - problématiques - concepts ont évolué en fonction des codages effectués. Ainsi, certains codages qui auraient pu être intéressants ont été écartés, amenant d'autres problématiques.

- Le codage induit une part de subjectivité; le codage présenté a nécessité des allers et retours entre les différents entretiens codifiés. Ce codage a donc varié et seule la version finale est présentée.
- Certains entretiens semblent plus succincts en termes de densité des propos (indépendamment de la longueur); plusieurs facteurs sont à faire intervenir:
 - le manque d'expérience de l'enquêteur lors de ces entretiens lorsque l'enquêté n'est pas très "bavard"; des relances sans effets parfois ce qui a été momentanément déstabilisant pour l'enquêteur;
 - parfois le bruit dans l'atelier, ce qui n'a pas toujours facilité l'écoute attentive (entretiens n°4 à 8) et la reformulation;
 - le manque de confidentialité peut-être pour un entretien
 - simplement parce que certains n'ont pas envie de se "livrer" ce qui est fort respectable.

I-3-2 Enquête en centre de formation pour adultes

Contexte de l'enquête:

- L'enquête se déroule lors du stage "exotique" (c'est-à-dire en dehors du champ professionnel de l'enquêteur) du master.
- Une convention tripartite est signée ("CFI" - ESPE - Stagiaire = Enquêteur)
- Public enquêté: deux promotions de stagiaires en alternance, une promotion notée FI 32 entrée au CFI en avril 2016 (neuf stagiaires) et une promotion FI 33 arrivée en avril 2017 (treize stagiaires). (Remarque => FI: Formation Ingénieur, le n° correspond à l'arrivée des cohortes de stagiaires, une tous les six mois environ, chaque nouvelle cohorte étant composée de 10 à 13 stagiaires.)
- Les stagiaires FI rencontrés (FI 32 et 33) sont salariés en entreprises et en contrat d'alternance avec le CFI.
- Les enquêtes se sont déroulées dans les locaux du CFI, en salle de "classe" et les entretiens pendant les travaux en autonomie.
- Temps de mise en "condition nécessaire": pendant la séance, après s'être présenté notamment comme "stagiaire" aussi (reprise d'études en même temps que le travail d'enseignant donc comme les alternants FI) et en présentant rapidement les objectifs de sa venue, l'enquêteur est allé "discuter". En réalité, l'enquêteur, (donc c'est-à-dire moi-même), a eu un petit moment de solitude. J'ai (je reprends le "je")... donc j'ai été invité par un des formateurs dans la salle de travail mais sans aucune formalité particulière. Donc, ma première impression a été d'être une

"étrangère" parmi un groupe consolidé par un an de formation commune. Sentant mon malaise monté, je suis allée discuter avec les stagiaires, de façon informelle et demander ce que chacun faisait "type de projet scientifique", "sujet du projet", "pourquoi ce sujet". Tous m'ont bien gentiment répondu mais toujours avec un regard interrogateur. J'ai fait passer un questionnaire, précisant bien que, s'ils n'avaient pas le temps, pas de problème, je pouvais récupérer plus tard. D'un point de vue méthodologie de "recherche" dans un tel cadre (collectif en plein travail), il est donc fondamental d'arriver à nouer une relation, d'autant plus que je savais ce que je venais chercher: des entretiens sur leur parcours professionnel et leur ressenti sur ce parcours. Donc finalement, c'est en me présentant à chacun, et non pas de façon "groupale", que ma première impression "je dérange" est passée. Lors de ma demande d'entretiens individuels, non obligatoire, une fois les "soupçons" levés (ressentis personnels), le groupe a été très coopératif et amical. Mais, je relève bien la nécessité «d'être accepté pour ce type d'enquête». Il y avait une très forte dynamique de groupe constitué.

Déroulement des activités

Préparation des entretiens et passation des entretiens

- Même précaution d'usage précisée précédemment quant au devenir des enregistrements audio et des transcriptions.
- Les entretiens ont été réalisés uniquement avec la promotion FI 32.
- L'entretien n°9 s'est déroulé avec deux stagiaires après accord mutuel (proposition spontanée de l'enquêteur influencé par le fait que ce sont deux stagiaires femmes qui s'entendaient très bien constituant un sous-groupe dans le groupe initial)
- Deux questionnaires ont été également distribués. Ces questionnaires ont permis une première approche avec les stagiaires (amorçage avec une tâche simple).

Le corpus "Entretiens CFI"

- Composé de cinq entretiens et de longueur variable
- Corpus des données : voir annexe p.151.

II Analyse des données

II-1 Analyse descriptive, du codage ouvert vers la catégorisation

Cette étape permet d'avoir une vision du contenu des entretiens avec une analyse par codage ouvert.

- ✓ Catégorisations ou codages sélectifs: repérés lors d'une seconde phase de lecture à partir des codages ouverts et de la relecture des transcriptions. Cette étape permettra d'effectuer une analyse descriptive «permettant de rendre compte de ce que contient le corpus et de procéder à des croisements (R.Malet)».
- ✓ Le codage ouvert a permis de cibler dans l'ensemble du corpus un certain nombre de propos récurrents lors des entretiens et à priori en relation avec la question centrale. J'ai donc postulé que les codes ouverts permettaient de faire une première analyse en dégagant les propriétés essentielles de mon objet de recherche. En Sciences naturelles, une telle procédure relèverait de "l'extraction d'informations pertinentes" parmi le champ des observations effectuées pour répondre à une question. Le risque inhérent à cette extraction est l'oubli, le manque de pertinence etc. (d'où l'intérêt de travailler à plusieurs et donc du collectif!).
- ✓ L'ensemble des codes ouverts est présenté en II-1-1. Ce premier codage facilite l'analyse descriptive en ciblant les points essentiels et permet de répondre à la question "Mais finalement que racontent ces personnes sur leur parcours de vie professionnelle/personnelle? Des points communs émergent-ils? "
- ✓ Dans un second temps, à partir de ces codes ouverts, et de façon à faciliter l'analyse interprétative qui suivra (voir II-2), les codes ouverts ont été regroupés en neuf catégories repérées dans le texte par des codes couleur. Ces catégories se sont transformées au fil de la lecture des entretiens et seul le résultat final des codages est présenté.
- ✓ Les codes ouverts non catégorisés (propos non soulignés en couleur dans les tableaux) serviront comme "codes de réserve". (Paillé, 1994, p.158).

II-1-1 Les données avec codage ouvert des entretiens et catégorisation

- Entretiens dans les entreprises OI et PME avec codification initiale (indicateurs formels avec âge, type d'activité professionnelle, situation de contrat sont également indiqués):

Tableau Corpus des entretiens effectués en entreprises - Codages ouverts		
Statuts au sein de l'entreprise		Entreprises
Entreprise OI Secteur Intérimaire - Recrutement		
Entretien n°1	Durée	Codages ouverts
Directrice "Pôles de Compétences Logistique" 45 ans	1h20 Annexe 1	<p>Parcours: "bac littéraire" Fac LEA " DEUG" "trilingue" "très envie de travailler", "formation en alternance" "contrat d'apprentissage" "bureautique, secrétariat bilingue" "à l'époque, "on cherchait beaucoup d'administratif et de secrétaires" "licence marketing" "contrat de qualification" "enquêteuse commerciale" "chargée de recherche (recrutement)" "réseau, très important" "double compétence" "attachée commerciale" "responsable d'agence" "l'en avais marre" "envie de faire autre chose" "on a la sécurité quand même" "je le ressens moi qui recrute en CDI" "intérim, c'est la précarité" "en parlant de l'entreprise: "gros événement" "c'est juste énorme" "je ne pensais pas qu'on pouvait faire ça" "une grosse fierté" "très attachée au groupe" "j'ai gagné un challenge" "on était top ten" "on a fait un voyage" "une façon de vous récompenser" "formation juridique" "l'idée de progresser" "de faire évoluer l'équipe" "j'aime bien cette polyvalence" "à propos du président du groupe: "il est génial" "on se tutoie, tout le monde se tutoie" "j'étais boostée" "esprit entrepreneurial" "créer des choses" "innover" "proposer" "</p> <p>A propos de l'entreprise: "recrutement" "BTS, DEUG, voire licence ou master "bardés de diplômés" "en dehors de la réalité" "il a tenu deux mois" "il sortait d'un master" "26 ans" "12 mois de stage en tout et pour tout mis bout à bout" "moi j'ai un diplôme et je veux gagner tant" "mais il faut que tu démarres" "voir la vie en entreprise" "état d'esprit" "savoir être" "je suis pro-alternance" "posture professionnelle" "des bac +3 ou 4 s'ennuient très vite" "déjà ce qu'il faut c'est l'envie, la motivation" "savoir-être"</p>
Entreprise PME Secteur industriel		
Entretien n°2	Durée	Codages ouverts
Directeur général (lieu: bureau calme) 35< âge <40 ans	40 min Annexe 2	<p>A propos de l'entreprise: "formation continue" "se mettre à niveau" "formation certifiante, diplômante" "besoin croissant sous-traitant" "blocs de compétences" "marketing" "stratégie" "numérique" "e-learning" "formation obligatoire de sécurité" "formation CASES" "centre de formation spécifique" "licence -maîtrise, BTS, master, DUT, Bac général -pro" "intérim" "qui se plaisent et qui restent" "formation interne" "dimensionnement des postes" "apprentissage" "rendre polyvalent sur plusieurs postes" "pas de manager pour former" "opérateurs de fabrication pour former" "responsabilisation" "aide" "qualité" "eux sont contents d'avoir de l'autonomie" "réunion hebdomadaire" "lean-manufacturing, management" "plus dans la philosophie générale que sur l'outil" "donner du sens au travail" "perdre son pouvoir" "critique" "déliier les langues" /</p> <p>Parcours: "bac ES" "grosses facilités" "pas gros bucheur" "2de, j'ai lâché un peu le truc" "fac, problème autonomie" "appétence statistique" "maths autre, bof" "appétence culture générale" "éco-gestion" "pas trop quoi faire" "redoubler 1^{ère} année" "travailler sérieusement après" "IUP" "petit groupe d'étudiant" "très bien" "niveau maîtrise" "langues asiatiques" "Chine stage" "deux stages" "stages importants" "premiers pas dans un job" "aller au-delà" "être force de proposition" "carnet d'adresses important" "master 2" "les trop jeune" "responsable commercial" "comprendre le réseau" "beaucoup voyagé" "formation pour être directeur général" "saisir les opportunités" "chance" "problème transmission entreprise" / "côté pessimiste me gêne" "tissu PME intéressant" "dépasser ça" (les grand groupes), "CJD" "regroupement de jeunes dirigeants" "échanges de bonnes pratiques" "ressources humaines" "bien être des salariés, du dirigeant" "outils" "méthode agile" "petit groupe de discussion" "en lycée, fac, intervention" "au centre l'humain" "autre chose que cette image mauvaise du chef d'entreprise" "besoin de partager avec d'autres" "stress" "45 à 50 h/semaine" "problématique de déléguer" / "la personne, la personnalité" "relationnel" "1^{er} contact" "compétences" "critère de formation" "expérience" "créativité, c'est compliqué" "évolution des produits" "innovation"</p>

		nos chers têtes blondes là-dessus"/
Entretien n°7	Durée	Codages ouverts
Salarié CDI (lieu: chaîne de production) 30<âge<40 ans	20 min Annexe 7	BEP bac pro vente, "ça m'a pas plus" "savais pas ce que je voulais faire" "on m'a dit, toi, c'est mécanique" "on m'a proposé" "souffert, un peu, ouais" "je me cherchais pas mal" "j'aurais peut être aimé aller dans les entreprises quand j'étais plus jeune" "avec des profs, c'était super, et puis alors d'autres, pff" "j'suis allé en internat" "le prof il m'a dit de suite, bon, toi tu vas au fond" "au lieu de me dire, j'travailles pas pour lui, c'est pour moi" "j'me suis braqué de suite" "elle aurait dû m'obliger à continuer" "j'aurais fait tout ce qui est usinage" "du coup, j'ai une formation [dans l'entreprise]", "mon patron m'a payé" "bilan de compétences" "Là, j'suis on est 2 sur 14" "il faut encourager" "là, j'suis content" "j'ai été commercial avant" "escroc" "les assurances" "formation continue" "j'ai trouvé" "j'touche un peu à tout" "formation sur le tas avec des gens d'expérience" "c'est pas facile pour les jeunes"
Entretien n°8	Durée	Codages ouverts
Salarié intérimaire CDD (lieu: chaîne de production) 22 ans	15 min Annexe 8	"Bac S SVT Guyane" "licence MISMI, un an" "BTS immobilier" "agence" "j'ai pris tous les chemins biscornus qu'on puisse prendre et je suis arrivé ici par hasard" "intérim" "reprendre des études"" pas me cantonner à un domaine", "de voir le maximum de choses possibles", "c'est très intéressant", "ça permet de se retourner si on a le moindre souci" "c'est flou" "je ne sais pas ce que je veux faire" "j'aime bien travailler des mains" "faire un apprentissage" "j'aime bien la logistique" "on a toujours du contact client" "commencer la vie active sinon" "ou alors en alternance" "je sais pas" "je vais candidater un peu partout" "là je suis fixe" "me concentrer sur ce que je vais faire après" "un poste qui pourrait m'intéresser ici" "spé ISN" "2de S SI" "j'avais vu les outils numériques" "ça peut être intéressant" "alternance ici" "pour avoir une expérience" "ou je repars de zéro avec un BTS, un IUT en alternance" "bilan de compétences" "il y a peut-être des métiers auxquels je n'ai pas du tout pensé" "j'aime bien la relation" "tous les étés je travaillais, pâtisserie, ébéniste" "j'ai travaillé aussi dans un garage" "il y a trop de choses que j'aimerais faire" "j'aime bien le changement" "ennui en cours" "je ne suis pas du tout scolaire" "je suis moyen" "le strict minimum depuis la 4 ^{ème} " "ça m'énervait de rester assis sur une chaise" "on apprend, on apprend, on apprend sans rien faire de concret" "des choses qui nous serviront jamais" "je trouve qu'on en apprend beaucoup plus en entreprise" "ma sœur est comme moi, elle a réussi son master 2, elle a serré les dents"

Remarque:

- pour les entretiens 1 et 2, distinction parcours personnel et présentation de l'entreprise
- tous les entretiens étaient très riches en informations; j'ai conservé en codages ouverts les propos qui ont enrichi progressivement les parties théoriques et conceptuelles. Je n'ai pas poursuivi, lors d'un entretien, mon questionnement quand je soupçonnais une gêne quelconque exprimée soit par la parole, soit par une attitude. Certains entretiens se sont poursuivis hors enregistrement.
- tous les entretiens se sont déroulés le même jour mais entrecoupés de période de visite de l'entreprise, que l'on peut considérer comme des temps de pause pour l'enquêteur. Toutefois, il a été difficile de maintenir un questionnement semi-directif, ce qui a généré des discussions, fort sympathiques au demeurant et qui ont été ponctuées avec des échanges sur les élèves, les jeunes, l'entreprise.

Catégories:

Diversité Parcours	Remise en question Blocage	Assignation Contrainte	Observation sur soi /soi - changement	Engagement S'engager	Rôle du groupe	Besoins nécessités reconnaissance	Soutien Etayage symbolique	Fracture "de vie" - souffrance

- Entretiens au CFI avec codification initiale (indicateurs formels avec âge, type d'activité professionnelle):

Tableau Corpus des entretiens effectués au CFI - Codages ouverts		
Statuts au sein de l'entreprise	CFI - Formation d'ingénieur en alternance Promotion FI 32 (1,2 an de formation en alternance à la date de passation)	
Formateur		
<u>Entretien n°9</u>	Durée	Codages ouverts (codes "in vivo")
C. Homme 63 ans	1h20 Annexe 9	"je m'occupe plutôt de la partie scientifique" "j'ai moi-même été beaucoup en formation continue pour adultes", "oui, je suis enseignant[lycée général]" "oui, agrégé" "sans passer par la fac", "c'est souvent des gens avec des parcours particuliers", (/stagiaires) "la relation avec les autres" "le lien entre les sciences" ""regarder une potentialité pour arriver à ça" "prise en compte de l'humain" "on essaye qu'ils soient attentifs à l'humain" ""(équipe formateur) on discute de temps à autre au café, réunion pas systématique" "ce qui fait la compétence d'un formateur c'est aussi cette capacité là (/conflit)", ""(motivation stagiaires) "ils ne venaient pas là pour rigoler", ""(/sélection), "je pensais qu'il avait du potentiel, non il a pas tout arrêté, il a trouvé une autre voie"
Stagiaires		
<u>Entretien n°10</u>	Durée	Codages ouverts
G et M 25<âge<38ans G Infirmière M Femmes	40 min Annexe 10	G):"formation initiale d'infirmière" "stages" "recherche sur radioprotection" "fac, passer une capacité" "changement de poste au CHU" "gestion du risque - sécurité" "inspection sécurité en Nouvelle-Calédonie" "formation en alternance" "formation adultes" "on vient chercher quelque chose, des réponses" "creuser" "innover" "œil neuf" "envie d'apporter quelque chose de supplémentaire à mon travail" "pousser plus loin" "j'avais des questions" "formation: prendre du recul" "travaux de groupe" "gymnastique avec le travail de l'autre" "enrichissant" ""à l'hôpital, je suis avec de l'humain" "pas avec des pièces" "on va à l'école (CFI)" "pas de regret" "j'aurais jamais penser aller dans le monde du bâtiment" "enrichissement continu" "ça me parle dans mon ancien métier" "j'ai mûri aussi" "sortir du lot de la répétition" "on n'est pas un petit mouton" "on allait dans les CIO" "vous êtes parfaite pour faire de la couture" "y'a quelques places" "mais je voulais pas moi" "vous êtes pas bonne en français" "mais j'étais bonne en maths" "je ne veux pas faire ça" "le stage en 3 ^{ème} , c'est pas vraiment révélateur" "on avait tellement la pression du Bac" "assez, je veux faire des études courtes" "j'ai fait un BacES" "j'avais pris option sciences, j'avais pris option maths, j'avais pris plein d'options au bac mais je pense que j'aurais dû m'orienter vers S, ma prof de maths elle se régalait elle disait c'est dommage quand même mais j'avais pris ES" "j'en avais assez de toutes ces dissertations à faire le week-end" "ce côté tellement scolaire" "il me fallait de la pratique" "une ouverture ES?" "je ne vois pas en quoi" "peut-être oui" "j'ai fait IFSI" "d'un battement de cil" "(CFI) apporte un souffle dans notre métier" "reprendre les choses en main" "être force de proposition" "les gens nous redécouvrent"[id] "les gens s'arrêtent au titre" "pour qu'on est une vraie position, un statut" "(avant) en réunion je me mettais dans un petit coin" "on nous assommait de termes techniques" "je n'osais pas demander" "Ah ben, ouais y'a un problème alors que je leur avais dit... j'ai pas de poids je pense parce que j'étais une nana c'est sûr et parce que je n'avais pas de titre [cite un exemple]", "(envers les hommes) ils s'autocongratulent" "es bon toi mais la fille d'à côté bon" "je les ai éclatés en électricité" "j'avais besoin de m'affirmer" "manque de confiance en soi" "je me suis dit je vais me positionner" "avec ma formation ici, pas gagné" "il a cru en moi" "congé maternité" "ici, ils m'ont permis de continuer" "j'ai même eu cours particulier" "humain" M): "DUT génie civile" "formation en alternance avant" "enseignement ici" "attentes

		<p>pas les mêmes" "plus de travail" "objectifs vis-à-vis de l'entreprise" "100% faut carburer" "venir d'univers différents" "échanges" "apporte des choses" "grandir eux-mêmes" "pour se connaître plus" "on n'appliquera pas tout" "on pose des mots dessus (méthode agile)" "on va à l'école (CFI)" "j'aurais dû avoir mon diplôme" "inconvenient" "pas la vision professionnelle des choses" "j'aborde les études de manière différente" "pas le stress" "pas de compétition" "je sais ce que je suis venue chercher" "j'assimile beaucoup plus" "y'a toujours un peut-être, une crainte, un doute" "t'es pas sûr avec un bac+5" "moi, je voulais aller jusqu'à bac+5" "il faut savoir ce qu'on veut" "j'étais pas bonne en allemand" "ils voulaient m'envoyer en BEP" "l'ai dit non" "je veux faire S" "(au CIO) elle prenait pas la peine de chercher" "la comptabilité" "elle me rabâchait avec le truc, il faut que tu fasses un truc de femme" "déstabilise les jeunes" "mais tu seras maçon" "système basé sur le diplôme" "des gens viennent juste chercher le papier parce qu'ils sont déjà sur un poste d'ingénieur" "moi mon poste, je peux pas le prendre si je ne suis pas ingénieur"</p>
<p>Entretien n°11 V Homme 40<âge<50 ans</p>	<p>Durée 18 min Annexe 11 p.</p>	<p>Codages ouverts</p> <p>"parcours scientifique" "bac F5" "physique" "maths" "BTS physique" "j'aime cet aspect technique" "mais senti freiné un peu dans ma carrière" "je ne voyais pas d'évolution possible" "je prenais des responsabilités jusqu'à un certain point" "j'étais limité" "il me manquait des outils" "abandonner l'aspect outil" "me tourner vers le management" "l'aspect humain m'intéresse énormément" "les échanges entre les différentes personnes" "trouver des outils pour apporter une pierre à l'édifice" "travail dans le papier, le caoutchouc, pas mal d'entreprises, maintenant dans la mécanique" "à chaque fois j'ai poussé mon poste au maximum en terme de responsabilité" "sans franchir le cap" "pas d'entreprise pour m'accompagner" "vers du pilotage d'équipe" "y'a un blocage" "technicien" "participe à l'évolution de l'entreprise" "à nouveau bloqué" "hiérarchie m'a dit bien reprends des études si tu as envie" "mon responsable: j'en avais les capacités" "c'est lui qui me comprenait le mieux" "j'ai demandé, reprendre des études, une licence" "mon RH+2 pourquoi tu ne ferais pas une école d'ingé?" "j'ai accusé le coup" "c'est mettre la barre haut" "je suis plus quelqu'un de fonceur" "j'ai besoin de progresser gentiment à mon rythme" "là, c'était me mettre en danger" "mais c'est là où la magie se produit" "je pensais pas que j'avais les capacités de faire ce genre de choses" "difficile, faut remettre les neurones en place" "regret de ne pas l'avoir fait plus tôt" "énormément de travail personnel" "ma ligne hiérarchique a bien compris que j'avais déjà progressé" "plus de responsabilités" "ils ont compris que le poste de technicien c'est fini" "du coup ils s'appuient sur mes compétences" "j'ai vraiment le soutien de mon entreprise" "j'ai demandé ce que je pourrais amener à l'entreprise" "j'ai eu des retours positifs" "ils sont en train d'essayer de m'avoir dans leur équipe" "ils ont compris qu'ils avaient quelqu'un d'hyper motivé" "j'ai jamais été showman" "tendance réservée" "aujourd'hui, mon entourage => tu es en train de te transformer dans le bon sens" "je vais beaucoup plus facilement vers les autres" "je suis plus attentif à l'humain" "je suis en train de me redécouvrir" "sans l'entraide on peut pas s'en sortir" "esprit de groupe" "j'ai eu une grosse période de doute" "le groupe a eu son importance" "j'ai des discussions en entreprise" "mon manager m'écoute, on se confie des choses sur la gestion de l'être humain" "astuces pour rendre une réunion dynamique" "même en entreprise on a une cohésion" "mon manager est plus à l'écoute de ce que je ressens, je vis" "on a tous un papa" "et là mon manager c'est mon papa" "un véritable soutien" "ça dépasse le rôle du tuteur, on échange sur nos ressentis, ça va au-delà du technique" "j'ai appris ce que je dois faire et sur moi" "y'a vraiment un avant et un après" [histoire personnelle douloureuse], "j'ai vu ce que ça peut faire (burn-out)", "d'autres sont là juste pour gagner un salaire" "ils envisagent la vie différemment" "il faut l'accepter" "comment trouver les mots justes" "connaissance de soi-même" "j'attends beaucoup de ces cours là (management)", "je suis en train de m'orienter vers un groupe de manager" "je pensais pas être manager" "aujourd'hui je suis un peu plus fonceur" "j'avais besoin de me retrouver dans un climat de confiance" "attachement à l'entreprise" "management participatif, oui" "pas un management très autoritaire"</p>
Entretien	Durée	Codages ouverts

<p>n°12 J Homme 30<âge<40 ans</p>	<p>min Annexe 12</p>	<p>"évolution de mon poste" "projets à gérer" "projets à gérer" "la société me guide véritablement" "y'a vraiment un échange" "(/formation) une demande personnelle" "surtout une évolution" "tu montes le labo, et après t'évolueras" "moi l'évolution que j'ai souhaité c'est passer l'école d'ingé" "il me manquait certains outils" "pour gérer le personnel" "pour gérer les équipes" "de gagner du temps" "d'être surtout efficace" "caisse à outils" "on gagnait du temps" "on peut le chiffrer en argent, aussi, ça s'est intéressant" "on a fait aussi du management pur et dur" "on a appris déjà à se connaître" "puis des fois à analyser un peu les gens" "une grosse remise à niveau" "c'est le challenge" "outils, outils, outils" "y'a des collègues qui me disaient que j'avais changé" "ha avant, tu pensais pas comme ça" "tu commences à prendre du recul" "pour arriver à un rôle de coordinateur" "mon choix de gestion de projet" "y'a pas droit à l'échec" "y'a des attentes" "on est compétiteur ou on l'est pas" "/(groupe de travail) pour moi c'est complètement nouveau, ça m'a permis de voir d'autres sociétés, de voir comment les gens travaillent différemment, (enrichit vos pratiques?) Oui, ha oui, y'a des domaines on croit être tout seuls, y'a des personnes qui travaillent dessus et ils ont d'autres idées, complémentaires" "on donne des idées, puis ça aboutit à une nouvelle idée" "sport étude" "bacS" "j'ai pas privilégié l'école jusqu'au bac" "une blessure" "CREPS, ils m'ont clairement expliqué qu'ils n'avaient pas parié sur moi" "j'ai fait un DUT" "un peu par hasard" "ça s'est enchaîné" "projets" "j'ai découvert le CEA" "entre-temps j'ai fait une licence"</p>
--	--------------------------	--

Remarque:

- tous les entretiens étaient très riches en informations; j'ai conservé en codages ouverts les propos qui ont enrichi progressivement les parties théoriques et conceptuelles pressenties et qui ont permis progressivement de cerner la question centrale. Je n'ai jamais insisté, lors d'un entretien, à poursuivre mon questionnement quand je soupçonnais une gêne quelconque exprimée soit par la parole, soit par une attitude. Certains entretiens se sont poursuivis hors enregistrement.
- le dernier entretien s'est déroulé à la suite des deux précédents; ce qui est une erreur, la fatigue a gagné l'enquêteur.
- les questionnaires ont servi de complément d'informations factuelles.

Catégories:

Diversité Parcours	Remise en question Blocage	Assignation Contrainte	Observation sur soi/soi - /changement	Engagement S'engager	Rôle du groupe	Besoins nécessités reconnaissance	Soutien Etayage symbolique	Fracture "de vie" - souffrance

II-1-2 Analyse descriptive à l'aide du codage ouvert et des catégories

Lors de l'analyse des entretiens, neuf catégories ont été privilégiées et ont permis de visualiser des croisements entre les différents entretiens (12 entretiens). Mais avant de commencer cette analyse, il me paraît important de remarquer que les personnes interrogées n'appartiennent pas aux catégories socio-professionnelles les plus connues du monde des enseignants, à savoir ingénieurs issus des grandes écoles, universitaires, médecins, vétérinaires, juristes... qui ne représentent pas la majorité de la population. Une étude plus approfondie des statistiques pourrait être révélatrice; il s'agirait là d'une piste complémentaire.

Globalement:

- On relève une diversité des parcours, du point de vue des diplômes et des expériences professionnelles. Les salariés de la PME présentent des parcours avec une succession d'activités salariées dans des domaines très différents ("j'en ai tellement fait" "missions intérim dans le vin, les oléagineux, ouvrier de chai..."). Les postes occupés par une même personne sont divers ("enquêteuse commerciale", "chargées de recherche, recrutement", "attachée commerciale", "responsable d'agence"...). On peut remarquer aussi, que si l'obtention d'un diplôme de type bac permet une poursuite d'études en relation avec cette formation initiale, ce n'est pas toujours le cas ("j'ai fait un bac ES, j'ai fait IFSI [Institut de Formation en Soins Infirmiers]"). Un des formateurs au CFI, enseignant agrégé a suivi un parcours avec des formations continues ("j'ai moi-même été beaucoup en formation continue pour adultes" "agrégé, sans passer par la fac"). 
- La notion de formation continue est très présente dans les entretiens au sein des deux entreprises (PME et OI). Ces formations présentent diverses formes (formation juridique dès l'entrée dans l'entreprise OI par exemple, formation en alternance, formation sur «le tas», formation dans l'entreprise avec les pairs...). 
- Les niveaux de diplôme vont de BEP au master et une personne n'est pas diplômée. En CFI, la majorité a un niveau BTS ou DUT. 
- Six personnes (sur douze entretiens) font état de difficultés, de mal être, d'avoir souffert, ("souffert un peu, ouais", "jusqu'au jour où on me dit on va changer la façon de faire, ils ont pris des jeunes", "tombée en dépression" "ils m'ont clairement dit qu'ils n'avaient pas parié sur moi"...). 
- Certaines personnes sont "assignées" ou contraintes par leur environnement ("t'es trop jeune", "stress", "on m'a dit toi, c'est mécanique" "vous êtes parfaite pour la couture" "ils voulaient m'envoyer en BEP", "il faut que tu fasses un truc de femme"...). 
- On retrouve l'idée d'engagement ou de "s'engager" dans la majorité des entretiens ("j'ai gagné un challenge", "l'idée de progresser", "être force de proposition", "donner du sens au travail", "on vient chercher quelque chose", "envie d'apporter quelque chose de supplémentaire à mon travail" "participe à l'évolution de l'entreprise" "on apprend beaucoup plus en entreprise"...). 
- L'expression de la reconnaissance d'autrui et les besoins de reconnaissance s'exprime de plusieurs manières, soit de façon claire ("on est reconnu", "savent nous valoriser", "réaménagement sur les postes, on nous écoute", "une façon de nous récompenser", "il a cru en moi", "ici, ils m'ont permis de continuer"), soit d'une façon indirecte ("réunion hebdomadaire", "on nous dit peu de choses", "moi j'aurais besoin de faire remonter des choses", "là, j'suis content", "j'ai trouvé", "alternance ici, pour avoir une expérience", "moi, j'voulais aller à bac+5", "y'a vraiment un échange"...). Ces différents témoignages s'expriment soit vis-à-vis des formateurs (cas du CFI), soit des salariés vis-à-vis de leur direction. 
- Lors de leur parcours, les personnes vivent des moments de blocage et de remise en question liés à un contexte que l'on pourrait qualifier de "contexte environnemental" ("j'en avais marre, envie de faire autre chose", "pas trop quoi faire", "dépasser ça", "autre chose que cette mauvaise image de chef d'entreprise", "c'est plus facile avec des diplômes quand même", "ça ne me plaisait plus", "c'était toujours rendement, rendement", "pas de diplôme", "je connaissais pas", "je suis de l'autre côté de la barrière", "je me cherchais pas mal", "c'est flou", "des choses qui ne nous serviront jamais [en parlant du lycée], "je me mettais dans un petit coin", "je n'osais pas demander",

- manque de confiance en moi", "y'a un blocage", "je ne voyais pas d'évolution", "je suis pas quelqu'un de fonceur", "regret de ne pas l'avoir fait plus tôt", "évolution de mon poste"...).
- Au fil de certains entretiens, un besoin de soutien avec parfois un fort aspect symbolique est exprimé soit, à nouveau de façon explicite, soit de façon indirecte ("mon patron m'a payé" [pour faire une formation], "là, je suis fixe"[intérimaire], "j'ai vraiment le soutien de mon entreprise", "là, mon manager est plus à l'écoute de ce que je ressens", "on a tous un papa, et là mon manager c'est mon papa", "j'avais besoin de me retrouver dans un climat de confiance", "la société me guide véritablement"...).
 - Beaucoup de personnes ont vécu des périodes de changement de "soi", leur entourage observe du changement chez eux, les personnes «s'observent» elles-mêmes ("je le ressens moi qui recrute en CDI", "problème d'autonomie", "j'aime bien comprendre comment ça fonctionne" "jamais être à la maison, j'ai plus envie", "j'aurais jamais pensé aller dans le monde du bâtiment" "j'ai mûri aussi", "j'aborde les études de façon différente", "j'assimile beaucoup plus", "reprenre les choses en main", "être en force de proposition", "les gens nous redécouvrent", "je pensais pas que j'avais les capacités de faire ce genre de choses", "je vais beaucoup plus facilement vers les autres", "je suis en train de me redécouvrir", "on a appris à se connaître", "y'a des collègues qui me disaient que j'avais changé" 'tu commences à prendre du recul", "là, c'était mettre la barre un peu haut" "je suis pas quelqu'un de fonceur"..).
 - Enfin, le rôle du groupe joue un rôle important. On retrouve la notion de collectif dans plusieurs contextes, soit en termes d'esprit d'équipe, de soutien, de réseau, d'ambiance de travail, d'enrichissement ou encore d'aide du point de vue professionnel... ("très attachée au groupe", "réseau, très important", "on était top ten", "petit groupe de discussion" "aider par les collègues", "sympa, ambiance énorme ici, familiale, côté humain", "bon esprit", "formation sur le tas avec des gens d'expérience", "gymnastique avec le travail de l'autre", "enrichissant", "venir d'univers différents" "apporte des choses", "sans l'entre-aide on peut pas s'en sortir", "même en entreprise on a une cohésion", "pour moi c'est complètement nouveau, ça m'a permis de voir d'autres sociétés" "y'a des domaines où on croit être tout seul, y'a des personnes qui travaillent dessus et ils ont d'autres idées, complémentaires"...).

II-2 Analyse interprétative, de la catégorisation vers la mise en relation

Si l'analyse descriptive permet de faire un "tour d'horizon" du contenu des entretiens, après avoir ciblé des catégories, il s'agit maintenant de mettre en relation ce qui se joue dans les parcours de vie. Cette mise en relation va procéder par une approche conceptuelle, théorique, c'est-à-dire en ayant recours "aux écrits scientifiques sur la question" (Paillé, p.171). Je m'appuie donc sur la première partie, en intégrant progressivement les notions conceptuelles.

La mise en relation a été effectuée dans un premier temps en recherchant ce qui "pouvait se cacher" derrière les catégories "diversité, parcours", "remise en question - blocage" etc. Ce travail de mise en relation permet de focaliser sur la question centrale de la recherche: "que deviennent-ils après

l'école?" en faisant ressortir les dynamiques identitaires mises en jeu chez ces personnes. Certains codages ouverts, qui ont permis d'avoir une vue d'ensemble lors de l'analyse descriptive, seront écartés.

Diversité Parcours	Remise en question Blocage	Assignation Contrainte	Fracture "de vie" -souffrance	Besoins nécessités reconnaissance	Soutien Etayage symbolique	Engagement S'engager	Observation sur soi/soi - /changement	Rôle du groupe
Socialisation et développement identitaire		Identité assignée et identité bloquée		Accompagnement - professionnalisation		Dynamique identitaire		Collectif
Identité biographique - Développement identitaire et professionnalisation								Identifica tion
Processus								

Dans l'analyse qui va suivre, j'utiliserai certains codes de réserve. D'autre part, je vais aussi m'appuyer sur ma propre expérience professionnelle d'enseignante en lycée car il s'agit bien ici d'interprétation de faits, de paroles, et de mise en relation entre le monde enseignant et le monde de l'entreprise. N'ayant pas pu «m'enquêter moi-même», je vais utiliser mes propres observations.

II-2-1 De la place des diplômés dans les parcours professionnels à la remise en question

La diversité des parcours professionnels des personnes rencontrées montre à quel point il n'y a pas de prédiction en ce qui concerne l'après-lycée. Si un bac littéraire mène de façon logique à une "fac de LEA" [Langues étrangères appliquées], le parcours professionnel qui suit est varié mais sans lien direct avec la formation initiale. Toutefois, l'atout d'une langue en licence de marketing a dû être appréciable par la suite. Cette personne est aujourd'hui directrice d'une section dont elle est chargée d'assurer le montage, la réalisation et le suivi dans un organisme d'intérim (entretien n°1). Qui aurait pu prédire cette trajectoire avec un Bac Littéraire?

Par contre, deux exemples sont davantage à «contre-courant» des formations initiales. Une des stagiaires en alternance au CFI a eu un bac ES (Sciences économiques et sociales) et a fait une formation d'infirmière (entretien n°10,G). Elle sera infirmière puis infirmière en bloc opératoire. Or, pour être en lycée et connaître assez bien les processus d'orientation des élèves, un certain nombre d'élèves se prive de cette formation car les conseils prodigués sont toujours de faire un bac S [bac scientifique], voire un bac STL [Sciences et techniques de laboratoire], rarement un bac ST2S [Sciences et technologie de la santé et du social] mais le bac ES est souvent déconseillé. D'autre part, chez cette personne, en ce qui concerne son parcours, après un diplôme IFSI, elle passe une capacité en radiophysique ainsi que dans le domaine du laser à l'université. Elle se spécialise en

radioprotection. Elle est enfin stagiaire dans une formation en alternance pour passer un diplôme d'ingénieur généraliste à forte dominance scientifique. La remise en question chez cette personne au niveau professionnel a été une des clefs de son changement. Elle dira qu'avant (sur son lieu de travail et malgré l'obtention des capacités spécialisées), elle "se faisait petite" lors des réunions. Il ressort de ses propos que personne ne l'écoutait car elle n'était "qu'infirmière" et qu'elle "n'osait pas poser de question" notamment lorsque des termes techniques apparaissaient lors des réunions de travail avec les grands chefs. L'exemple qu'elle décrit dans l'entretien est très pertinent de ce point de vue [annexe entretien n°9 ligne 442 à 446 - 451 à 472]. Qui aurait pu prévoir à nouveau cette trajectoire avec un Bac ES?

Un autre exemple est celui d'un salarié de la PME. Il travaille actuellement sur la chaîne de production. Son diplôme d'origine est un BEP-Bac pro vente (pro: professionnel) (entretien n° 7). Il dira lui-même "ça m'a pas plus", "j'savais pas ce que je voulais faire". Il fera commercial pendant un temps avec une remise en question sur ce travail qui ne lui a pas davantage plu que ces études puisqu'il dira "ce sont des escrocs, dans les assurances, faut vendre alors que les gens ils n'en veulent pas". Il se tournera vers la mécanique, puis il aura un poste en CDD dans la PME et six mois plus tard il signe un CDI. Là, il fera une formation continue payée par le patron ("mon patron m'a payé"). Qui aurait pu prévoir ce parcours avec un BEP - Bac pro Vente?"

Le dernier exemple est celui de ce jeune salarié intérimaire (entretien n°8) qui se cherche encore après l'obtention de son Bac S, une première année universitaire abandonnée, l'obtention d'un BTS immobilier qui lui a servi pour un mois en agence immobilière après une rupture de contrat prématurée. La remise en question est permanente chez ce jeune homme de 22 ans "c'est flou, je ne sais pas encore ce que je veux faire, je vais candidater un peu partout, ou je repars de zéro avec un BTS, un DUT, il y a peut-être des métiers auxquels je n'ai pas pensé, il y a trop de choses que j'aimerais faire". Il ajoutera "j'aime bien le changement" et "j'aime bien travailler des mains". Entre-temps, il a fait des "petits boulots" de saison aussi divers que variés. Qui aurait pu prévoir ce début de parcours avec un Bac S?

- Dans ces récits de parcours, la construction de l'identité professionnelle est marquée par l'incertitude. Cette dernière est liée à chaque trajectoire de vie, elle est inscrite dans l'identité biographique de chacun laquelle se construit en fonction de l'environnement et constituera l'identité sociale de la personne.
- A lire et relire ces parcours, il serait utile de comparer les parcours professionnel de ces personnes et ceux des enseignants. J'entrevois une première ligne de fracture avec le vase "clos" du monde enseignant: sur les neuf entretiens (dix en comptant le double entretien avec

les deux secrétaires de la PME) effectués en entreprises, aucune personne n'a réellement fait un seul type de travail. Or, la majorité de ces personnes est passée en lycée d'enseignement général et technologique (huit personnes, codage ouvert «formation»). Ce sont donc "mes" anciens élèves! La question qui me vient à l'esprit, «aurais-je fait le bon choix pour les orienter?» Ma seconde question en tant que professeur principal et enseignante pourrait-être «comment aurais-je pu les accompagner en classe pour les préparer davantage à l'incertitude qui les attend?» Il s'agit sans doute ici, de la triangulation "former à" de la logique didactique, "former pour" de la logique socio-économique, et "former par" de la logique psychologique. Il faudrait donc envisager un "triple salto" mais si possible vers l'avant. C'est l'image qui me vient à propos de cet équilibre périlleux entre ces trois pôles.

⇒ Ce n'est peut-être pas tant le contenu des "savoirs objets" qui pourraient être remis en cause (bien qu'un allègement serait souhaitable...en Sciences par exemple, c'est tout juste si on ne court pas après la dernière découverte... encore une autre piste...), mais la façon dont ces savoirs sont "transmis" et il ne s'agit pas non plus de se contenter de mettre en œuvre une "quincaillerie" pédagogique... Le triple salto est à l'honneur!

On peut se demander maintenant quels sont les «facteurs de l'environnement» qui interfèrent sur le développement identitaire des personnes rencontrées.

II-2-2 De l'assignation-blocage aux conséquences: ce qui se joue au niveau personnel et professionnel

Du stress du directeur général de la PME qui doit conduire l'entreprise vers la croissance et la performance pour maintenir sa rentabilité à la détresse d'une ancienne employée en milieu hospitalier, les facteurs environnementaux se jouent à plusieurs niveaux. Les conséquences affectent l'identité des personnes et parfois dans ce qu'elles ont de plus existentiel.

Il s'agit d'examiner dans un premier temps, dans ce que les personnes ont livré sur leur parcours, leur rapport à leurs années lycée. Deux stagiaires au CFI (entretien n° 10) font part de leur orientation au lycée. L'une, devant de mauvais résultats en français, est orientée vers des filières qu'elles ne souhaitent pas, on lui propose notamment de faire de «la couture» ("vous êtes parfaite pour faire de la couture" "y'a quelques places" [entretien n°10, ligne 294-296]) ; cette stagiaire est l'infirmière qui a fait un Bac ES, puis IFSI, puis des capacités en radioprotection et qui prépare maintenant un diplôme d'ingénieur en alternance. L'autre stagiaire, également au CFI, était orientée en BEP. Son niveau d'allemand semblait insuffisant ("j'étais pas bonne en allemand"). On l'oriente

vers une filière comptable ("la comptabilité" "elle me rabâchait avec le truc" "il faut que tu fasses un truc de femme"). Elle fera finalement un Bac S puis un DUT Génie civil.

- Dans ces deux récits, l'identité des deux personnes (ce sont deux femmes) est marquée par autrui, c'est une identité socialement attribuée mais qui, dans les deux situations évoquées deviennent des identités assignées qui devraient déterminer leur orientation. Ce qui se joue au niveau personnel pour ces deux femmes à cette époque (15-16 ans), bloque le processus de socialisation secondaire. Une phase de transition s'opère (on rejoint ici le modèle de développement identitaire de Kunnen et Bosma): l'identité prescrite est refusée dans les deux cas. Une phase de transaction est engagée. Pour la future infirmière, qui fera un Bac ES, le cheminement sera plus long ("j'en avais assez de toutes ces dissertations à faire le week-end", "ce côté tellement scolaire", "il me fallait de la pratique") et avec regret " mais je pense que j'aurais dû m'orienter vers S, ma prof de maths elle se régalaient elle disait c'est dommage quand même". A la suite de la remarque " En ES c'est bien aussi, il y a une ouverture...", l'accroche tombe dans le vide car elle répond rapidement "peut-être... je vois pas en quoi" avant de poursuivre sur le reste de ses études. On peut comprendre que pour cette personne, la sortie du lycée a été une issue de secours mais laisse entrevoir que le lycée a été une étape plus bloquante qu'émancipatrice. Cette personne aura donc vécu une succession de transactions passant d'une identité assignée à une identité bloquée.

Cela fait écho à un autre propos tenu par un salarié (22 ans, entretien n°8) qui présente le cas de sa sœur, qui a fait des études jusqu'en master et ajoutera "elle a serré les dents". Le lycée n'est pas franchement bien vécu non plus par ce jeune homme ("ça m'énervait de rester assis sur une chaise" "on apprend, on apprend sans rien faire de concret"). Cet ancien lycéen dira qu'il s'ennuyait, qu'il n'était pas du tout scolaire.

- S'ennuyer, serrer les dents...L'école n'a pas de sens pour ce lycéen. Il "apprend", il a certainement appris par ailleurs, le langage, par exemple, l'aisance orale et le vocabulaire. Il a bien su apprendre puisque apprendre est une façon de s'approprier les connaissances et de les transformer pour leur donner du sens. En poussant un peu plus loin l'interprétation de ce que dit ce jeune homme, "apprendre, apprendre" n'a été pour lui qu'une succession de «récitations» sans lien avec "du concret", sans doute en dehors de la réalité qu'il vit. Sa grande curiosité ne vient pas de l'école car c'est ce jeune salarié aux activités multiples et qui, finalement, n'arrive pas à choisir car il aimerait tout faire. Son ennui à l'école est lié à cette grande curiosité qui s'oppose à cette assignation de rester sur une chaise. Sur le plan

personnel, c'est son désir d'apprendre qui finalement a été bloqué. En interprétant davantage ces propos, et pour donner un sens à ces contradictions, ce n'est pas tant le contenu des cours qui l'ennuyait mais bien plus la façon dont les cours sont organisés. Je reviens à nouveau sur ce "sans rien faire de concret": paradoxe de la filière S où les activités pratiques existent! En tant qu'enseignante, je rencontre ces profils d'élèves aussi. Entendre d'un élève qu'il n'est pas scolaire, c'est prendre le problème à l'envers. Si l'école changeait de paradigme, ce jeune homme aurait sans doute été très scolaire: curieux, envie de «toucher à tout»... Il aime manipuler, tester, essayer puisqu'il dit "j'aime travailler avec les mains". A ce propos il y a encore confusion aussi car aimer travailler avec "ses mains" n'induit pas forcément faire un travail appelé encore "manuel", ce qui par ailleurs est très bien mais il faudrait cesser aussi cette vision manichéenne manuel ou intellectuel. Certains scientifiques sont des "bricoleurs" ingénieux. L'identité est diffuse et inscrite au préalable dans le contexte de l'école, la transaction n'aboutit pas à un engagement dans l'école. Une temporalité est nécessaire permettant une nouvelle phase de transaction: cette personne, après un processus d'assimilation - accommodation s'engage de nouveau. C'est bien lors de ces transactions qu'il s'agirait d'accompagner le «jeune», le lycéen pour construire son identité au sein de l'école car il n'y a pas eu d'identification marquée dans ce collectif et le jeune adulte, en recherche d'une professionnalisation.

- ⇒ On retrouve dans cette biographie le dilemme d'un enseignement de masse et d'un enseignement centré sur l'élève (ou plutôt qui pourrait l'être). Le passage d'un apprentissage formel vers un apprentissage expérientiel n'a pas lieu en lycée général laissant ainsi de côté ces élèves dans la catégorie des "non-scolaires". Le diplôme n'a plus de sens sauf en terme de passage obligé ("elle a serré les dents"!) vers «l'après-lycée».

Un autre exemple de processus de blocage du développement identitaire, est le cas d'un des salariés de la PME (entretien n°7). L'assignation est claire à plusieurs reprises: "BEP -Pro vente, ça m'a pas plu" "j'savais pas ce que je voulais faire", "on m'a dit toi, c'est mécanique", "souffert un peu, ouais" "avec des profs c'était super et avec d'autres pfff" "j'suis allé en internat" "le prof il m'a dit de suite, toi, tu vas au fond" "au lieu de m'dire, j'travaille pas pour lui, j'travaille pour moi" "j'me suis braqué". Un autre facteur intervient quand il dit "elle aurait dû m'obliger à continuer" (comprendre sa mère dont il a très vite parlé lors de l'entretien).

- Le profil de cette personne est très différent. Mais l'interprétation globale est identique: une incompréhension entre l'école et l'élève. Il y a de forte chance que l'orientation proposée se

soit faite par défaut. Il est clair que les résultats scolaires devaient être assez faibles pour l'orienter vers une filière professionnelle, ce qui ne préjuge pas des qualités de la personne. La confusion se joue à ce niveau. Ce genre de situation est vue et revue, y compris en lycée d'enseignement général. En termes d'identification par autrui, l'école étiquette une identité assignée à cet élève. D'une part, l'élève ne sait pas ce qu'il veut faire, d'autre part l'accompagnement consiste à lui trouver absolument un projet. Il faut donc faire vite, trouver une place. Le projet est ici un projet "sur" l'élève, ce qui induit des blocages d'identité faisant entrer l'élève dans une phase de transition: il s'agit ici d'une identité prescrite par l'école, il n'y a pas d'engagement. D'autre part, dans cet exemple de parcours, intervient un autre facteur qui est d'ordre relationnel: un malentendu entre les attentes de l'élève et ce que perçoit l'enseignant; un élève ressenti comme «mauvais élève» (que l'on me pardonne cette vilaine expression que j'emprunte à mon propre vécu d'observatrice de terrain), voire perturbateur. On retrouve ici le concept d'identité diffuse, entraînant un manque d'engagement de la personne. A cela s'ajoute un facteur émotionnel fort puisque l'élève est ici mis à l'écart. Cette mise à l'écart d'un jeune déjà fragilisé par l'incertitude dans laquelle il se trouve, ne sachant pas quoi faire, alourdi du fardeau de mauvais résultats scolaires, emprunte alors un chemin inverse de l'effet attendu du "geste professionnel autoritaire": l'assimilation échoue (désaccord avec le «projet sur lui», identité assignée mal vécue) avec comme conséquence une phase de retrait et un nouvel engagement contre-productif "j'msuis braqué".

La famille n'a pas su ou n'a pas pu jouer un rôle d'étayage suffisant. L'école n'a pas fait de relais car dans le cas de cette personne, les implicites de l'école ne sont pas compris par la famille. Le statut socialement attribué de l'élève a dû intervenir dans ce contexte. Toutefois, les éléments d'information sont insuffisants pour creuser plus en avant.

- Une nouvelle dimension pourrait faire partie des compétences de l'enseignant: être prudent dans le choix des mots, les gestes professionnels des enseignants; c'est la raison pour laquelle l'enseignement, au même titre que certaines autres professions, pourrait appartenir au groupe des professions à pratiques prudentielles. A proscrire par exemple "toi, tu as bien une tête de STMG"! Ou, lors d'un conseil de classe au 2^{ème} trimestre "il a revu ses ambitions à la baisse, il demande une STMG [après avoir demandé une ES]". Ce qui fait dire aux élèves "on nous prend pour des nuls".

- ⇒ Chez le jeune comme chez l'adulte, la demande de reconnaissance et de soutien peut être explicitement exprimée mais bien souvent elle reste de l'ordre de l'implicite. C'est bien ce

difficile travail de décryptage qui peut faire tout l'intérêt de l'accompagnement et dans ce cas le "former par"... C'est aussi en cela que le collectif peut intervenir.

II-2-3 De la demande de reconnaissance et de soutien à l'accompagnement professionnel

La demande de reconnaissance et de soutien est autant présente chez l'élève que chez les salariés dans le monde de l'entreprise. La reconnaissance d'autrui prédomine dans les entretiens et est formulée par différentes expressions. Le travail peut être directement reconnu par l'entreprise sous forme de récompenses directes ("on a fait un voyage" [entretien n°1]). La reconnaissance par autrui peut être exprimée aussi par des formes indirectes comme par exemple la relative proximité qui s'instaure avec "le tutoiement" entre salariés et le président du groupe OI ("on se tutoie, tout le monde se tutoie" [entretien n°1]).

La reconnaissance de soi dans son travail est exprimée aussi lorsque la ligne hiérarchique "écoute" et "entend" avec la prise en compte de besoins qui émergent (" réaménagement sur les postes, on nous écoute" [entretien n°4], "mon patron m'a payé" [entretien n°7], "la hiérarchie m'a dit, bien, reprends des études" "j'ai vraiment le soutien de mon entreprise"[entretien n°11]...). Les stagiaires adultes en formation continue au CFI mentionnent aussi la reconnaissance de leur démarche et de leur travail ("il a cru en moi" "ici, ils m'ont permis de continuer" [entretien n°10, G]...). Une majorité manifeste leur besoin du "côté humain" de la relation avec une symbolique de la demande de reconnaissance (terme de "papa" [entretien n°11]).

- La préservation du lien social qui se joue ici est à l'intersection du facteur émotionnel et du développement personnel des personnes. Il y aurait certainement à creuser ce "tutoiement" et ce "père symbolique". Mais mon interprétation s'oriente vers la nécessité d'un étayage, d'un soutien et cela au cours des étapes de transition identitaire. Par conséquent, le modèle de l'adulte autonome (les personnes interrogées ont entre 25 et 45-50 ans), maître de lui, est un contre-sens: c'est sur cette base que nombre d'enseignants de lycée vont juger de l'autonomie d'un élève et donc d'un adolescent. Des attributs accolés aux lycéens tels que "il ou elle n'est pas mûr(e), manque de maturité, est irresponsable..." me semblent être l'ordinaire de l'adolescence. Admettre l'incertitude de l'adulte briserait probablement un certain nombre d'implicites.

II-2-4 De l'engagement vers le changement

Les engagements des personnes sont de natures différentes en fonction de leur biographie.

Un premier type d'engagement peut être entrevu dans l'entretien n°6 par une formulation indirecte "j'ai plus envie" "j'ai fait le tour" avec un repli sur soi, dans une sorte de résignation: on comprend que sur le plan professionnel, suite à un licenciement brutal et "après avoir été cadre pendant 25 ans", cette personne ne s'identifie plus à une communauté de travail. Par ailleurs, ayant longtemps travaillé à l'étranger, une fois revenu en France, il perd son réseau ""essentiellement à l'étranger". Son nouvel engagement est d'ordre personnel quand il dit "jamais être à la maison, j'ai plus envie". Il parlera par ailleurs de ses filles dont il veut s'occuper. Cet engagement induit un profond remaniement du processus d'identification, l'identité pour soi et dans le même temps affecte son identité professionnelle.

- Cette personne vit une crise identitaire ayant mis en jeu une perte d'identité de réseau, construite au fur et à mesure au cours de sa vie professionnelle et qui ne présente pas d'histoire collective commune.

Les deux exemples suivants sont pris au sein des stagiaires du CFI: les engagements sont pris à la suite d'une reprise de conscience de soi, après une première étape de remise en question. Du "sortir du lot de la répétition" à "reprenre les choses en main", "les gens nous redécouvrent", cette personne dit "j'assimile beaucoup mieux" et "je me suis dit je vais me positionner" (entretien n°10). De l'envie de changer, "me tourner vers le management", "l'aspect humain m'intéresse énormément" et "j'ai demandé à reprendre des études" à "je pensais pas avoir les capacités de faire ce genre de choses" et "je suis en train de me redécouvrir", cette personne dit "je suis un peu plus fonceur" et "je veux des outils pour apporter ma pierre à l'édifice" (entretien n°11). Ces deux personnes ont vécu des situations de blocage auparavant.

- Les engagements sont d'ordre professionnel et s'intègre dans leur biographie. La dynamique identitaire est enclenchée par un projet personnel. Se joue dans cette dynamique des interactions entre affirmation de soi et démarche de professionnalisation, dimension personnelle (voire psychologique) et rapport au travail et à autrui.

II-2-5 De la formation professionnalisante vers le collectif

Le groupe de pairs joue un rôle important dans la plupart des situations rencontrées. Le directeur général de la PME, isolé dans son rôle de "chef", éprouve le "besoin de partager avec d'autres" afin

"d'échanger des bonnes pratiques"; il a par ailleurs suivi une formation pour être dirigeant (entretien n°2). On retrouve ici la nécessité de s'identifier à un groupe d'appartenance lié à un statut.

La directrice du nouveau pôle de recrutement en OI, se montre très "attachée au groupe" (entretien n°1), c'est-à-dire son entreprise, elle suivra une formation interne ("formation juridique dès son entrée). Cette identification à l'entreprise, dans laquelle on peut entrevoir une forme d'acculturation, passant d'un projet personnel ("envie d'autre chose") au projet collectif ("«on» était top ten", "l'idée de faire évoluer l'équipe") porté par un directeur leader ("il était génial"), montre l'engagement de la personne à titre individuel ("j'étais boostée") avec une «maximisation de soi».

Le groupe peut être perçu comme un soutien ("aider par les collègues" [entretien n°4]), comme un étayage dans la prise en main d'un nouveau poste ("formation sur le tas avec des gens d'expérience" [entretien n°7] dans un accompagnement de type compagnonnage. Dans le cas du CFI, les travaux de groupe favorise les échanges en créant une émulation ("gymnastique avec le travail de l'autre", "enrichissant", "venir d'univers différents", "apporte des choses" [entretien n°10]), apporte une aide ("sans l'entraide on peut pas s'en sortir" [entretien n°11]). Enfin, le collectif est une découverte pour une personne ("pour moi, c'est complètement nouveau") et précise que c'est une façon complémentaire qui permet de croiser les savoir-faire des uns et des autres ("ils ont d'autres idées" "on donne des idées, puis ça aboutit à d'autres idées"... [entretien n°12]).

Dans tous les cas, il y a bien un collectif de travail constitué, informel ou formel. Informel dans le cas de l'aide de collègues au formel par la création par exemple d'une structure assurant les échanges entre cadres dirigeants, cadre formel dans les travaux de groupe au CFI permettant échanges d'idées, soutien.

- ⇒ Le paradoxe de l'école se situe entre un lieu de socialisation et un travail individuel de l'élève, que ce soit en classe ou lors de devoirs à la maison. Il y a «interdiction» de travailler avec quelqu'un, par peur et à juste titre d'un recopiage in extenso du travail de l'autre ou d'un copier-coller de travaux sur internet. Un exemple est cette copie de devoir maison de mathématiques sur laquelle l'enseignant écrit "ce n'est pas ton papa que je veux noter c'est toi"! car cet élève a été aidé chez lui. Or, il est certain que les salariés et les stagiaires en formation ont eu, à un moment ou à un autre, le besoin de faire partie d'un groupe, d'une communauté, que ce groupe soit transitoire, le temps d'un stage, d'une formation, le temps d'un apprentissage, ou soit durable.
- ⇒ Il ne s'agit pas de juger ici le bien fondé du collectif et des dispositifs mis en place pour favoriser ce collectif, ni des effets aliénants que ce travail peut entraîner, cet aspect a été traité

dans la partie conceptuelle à plusieurs reprises. Il s'agit de repenser le travail cellulaire de l'enseignant qui impacte sur les pratiques des élèves: le travail individuel à l'école sert de modèle exclusif, y compris par les futurs enseignants.

- ⇒ En ce sens, l'élaboration de pratiques collectives en classe participerait à un repositionnement de l'enseignant dans la classe. On entre ainsi à nouveau dans la sphère de l'identité professionnelle et de la professionnalisation des enseignants.

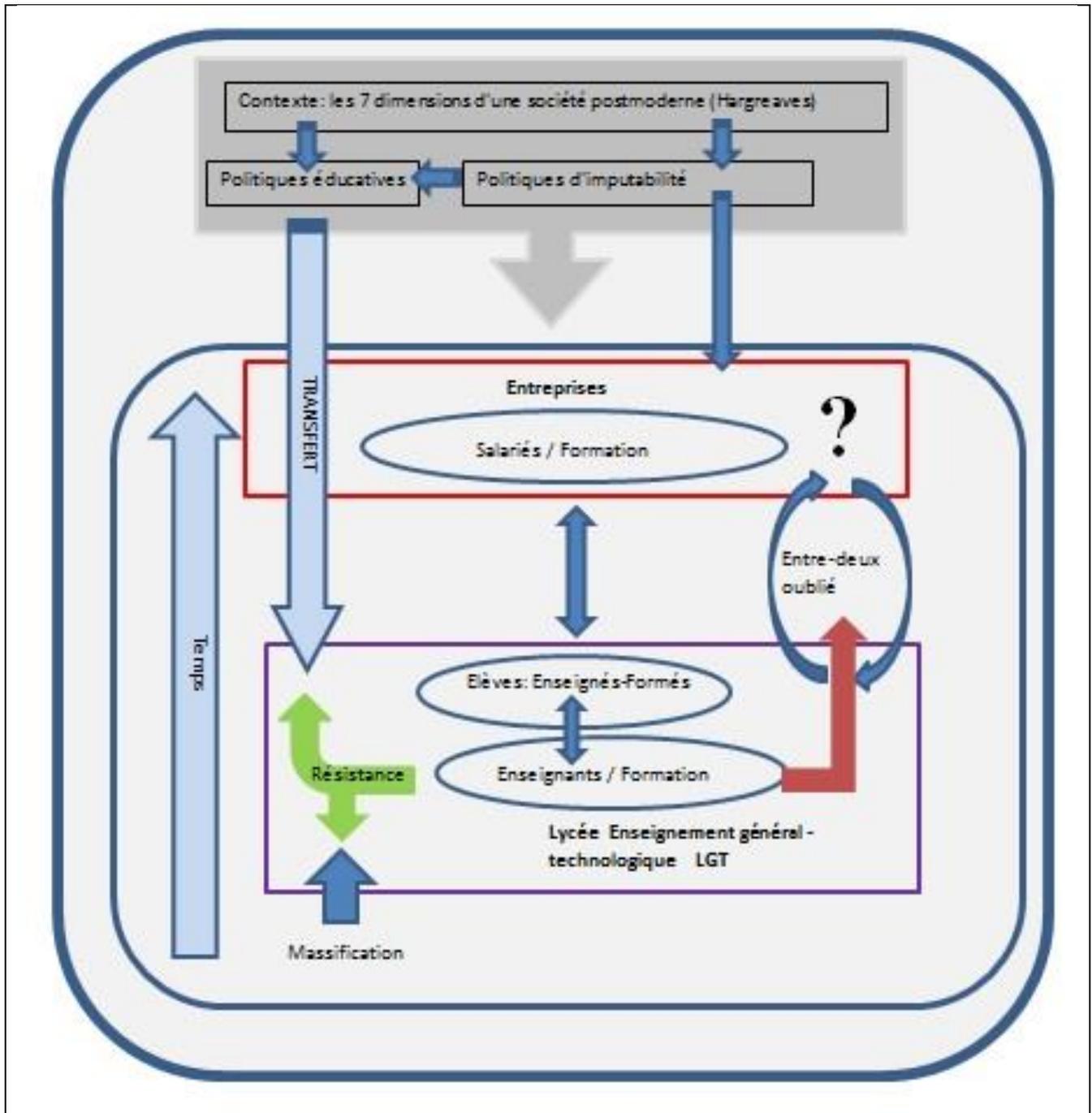
II-3 De l'intégration vers la modélisation des tensions mises en jeu entre l'après-lycée et le monde enseignant

Les entretiens montrent clairement que développement identitaire et rôle du collectif, quel qu'en soit les modalités, prennent une place importante chez les personnes. L'isolement conduit à une véritable forme d'aliénation par le travail chez certains. La professionnalisation est un processus qui s'inscrit dans le fonctionnement des entreprises: formation en alternance, formation avec les pairs (savoirs expérientiels)... Ces entretiens montrent aussi le malentendu entre les attentes et les interrogations des élèves et celles des enseignants.

Au lycée, les enseignants sont pris en étau entre les politiques éducatives actuelles et la massification du lycée. La résistance des enseignants peut s'expliquer, entre autre, par cette prise en otage du 2nd degré. Les prescriptions de travail en collectif ne semblent pas avoir d'effet réel. Un nouvel espace de dialogue devrait pouvoir s'ouvrir: l'entre-deux oublié entre l'école et l'entreprise. Cet espace ne semble pas concerner le lycée d'enseignement général, dont le mode de fonctionnement reste ancré sur des pratiques séculaires et dont les principes de méritocratie ont atteint des limites. Après avoir été un outil de sélection des plus "aptes" à suivre les filières sélectives, le lycée est appelé à changer au risque de rester dans un étau insupportable. L'absence de visibilité véritable sur ce qui attend réellement les jeunes et en occultant le devenir d'une majorité d'élèves risque d'accentuer les tensions entre les différents acteurs de l'école.

Ces tensions doivent être inscrites dans un contexte plus large que celle de l'école.

Modélisation des tensions mises en jeu entre deux mondes: le lycée et l'entreprise



Conclusion: limites et perspectives

Les changements des systèmes éducatifs dans les pays de l'OCDE s'inscrivent, inévitablement, dans un contexte bien plus large que celui de la sphère scolaire. C'est dans cette complexité que conduire des changements des pratiques professionnelles des enseignants peut prendre du sens et non en s'inscrivant ponctuellement sur un seul maillon de la chaîne scolaire. Vouloir par exemple prescrire un travail collectif dans le monde enseignant sans prendre la précaution d'inclure ce changement dans une certaine temporalité ne peut que se heurter à des incompréhensions et induire ainsi un effet contre-productif. Pour connaître de l'intérieur le mode de fonctionnement des lycées d'enseignement général, je reste spectatrice et témoin d'un certain nombre de dysfonctionnements et cela, malgré la volonté de certains acteurs. Dysfonctionnement car les lycées sont mis en demeure de fournir des résultats au baccalauréat, ce qui semble cohérent comme demande, mais, dans cette course à l'efficacité, les lycées sont aussi classés, ce qui a pour conséquence une hiérarchisation à différents niveaux: des personnels de direction, des enseignants et des élèves. Ce phénomène n'est pas nouveau mais s'amplifie en entérinant la sélectivité à tous les niveaux. Il semble difficile de faire passer, dans cet environnement, les valeurs républicaines inscrites pourtant dans les missions des enseignants. Les conseils pédagogiques, un des points de mire de la réforme des lycées de 2010, sont instrumentalisés par les demandes institutionnelles de résultats et ne sont pas véritablement portés par une réflexion sur les pratiques pédagogiques. Ils deviennent parfois le lieu de l'expression de «l'insularisation» des disciplines lorsqu'il s'agit de la répartition des heures de dédoublement engendrant parfois des conflits latents. D'autre part, les projets inscrits dans «le projet global» d'établissement deviennent parfois la «vitrine» de l'établissement, laissant dans un amer isolement des enseignants qui n'entrent pas dans cette "maximisation de soi".

Si, bien évidemment les projets ont toute leur place dans la vie des établissements scolaires, comment dans ce processus de mise en valeur des résultats et des enseignants porteurs de projets, parfois qualifiés d'innovants, replacer les dynamiques identitaires du couple enseignants/élèves dans ce contexte? D'autres pistes ne sont-elles pas à examiner de façon à englober dans une vision plus large les attentes des uns et des autres et de façon à réconcilier les différents acteurs du collectif scolaire?

Une des pistes que j'ai cherché à exploiter de façon empirique est extérieure à la sphère scolaire de façon à "voir" ou "entrevoir" les enjeux du lycée dans l'après-lycée. De ce travail d'enquêtes, je retire l'impression d'une porte entrouverte entre deux mondes distants et qui pourrait peut-être laisser apparaître que le monde de l'entreprise se construit aussi avec des parcours d'anciens lycéens, qui

n'ont peut-être pas fait partie de ceux issus des «grandes écoles», mais qui néanmoins participent de façon aussi importante et nécessaire à l'économie d'un pays. Ce sont peut-être ces personnes qui sont «les oubliés» du lycée d'enseignement général et technologique qui reste toujours dans une perspective d'élitisme.

Ainsi:

- les enquêtes ont été effectuées auprès de personnes qui n'ont pas fait de filières sélectives mais, qui ont suivi, pour une majorité, un cursus scolaire jusqu'au baccalauréat suivi d'études pour la majorité d'entre eux à bac +2. La formation continue est également très présente.
- dans l'esprit du lycée général et technologique, les filières sélectives sont en priorité la filière S, puis la filière ES et enfin la filière L. Enfin, certaines filières technologiques véhiculent toujours l'image de filière de dernier choix.
- la massification du lycée a entraîné l'arrivée d'élèves formant des "cohortes" hétérogènes. Malgré la réforme des lycées en 2010, le travail enseignant reste "cellulaire" et le travail collectif, bien que fortement prescrit et apparaissant dans le référentiel de compétences des enseignants, n'a pas généré de changement véritable dans les pratiques professionnelles.
- l'«insularisation» (version de balkanisation de Hargreaves) reste bien présente et cela à plusieurs échelles, y compris dans la formation des enseignants (formation disciplinaire). Ces derniers ont reçu une formation universitaire pour la très grande majorité d'entre eux.
- les difficultés, réelles compte tenu de situations diverses, sont internes au monde scolaire qui fonctionne en vase clos. Ce «sanctuaire» se fissure néanmoins. Les politiques éducatives génèrent des incompréhensions et une résistance au changement, résistance liée à des "habitus" et porté par un certain corporatisme disciplinaire. Le projet institutionnel de professionnalisation des enseignants n'entre pas dans le projet personnel et professionnel de l'enseignant.
- ces tensions entraînent une fracture grandissante entre les élèves et les enseignants.
- la très grande majorité des élèves vivra une succession d'emplois dans un monde très différent de celui de l'école. Le lycée général et technologique, en particulier dans les filières d'enseignement général, n'enseigne plus à des cohortes d'élèves "scolaires", jouant le jeu de la sélection. Les règles du jeu ont changé, mais pas véritablement le lycée. La "fossilisation" de l'école est à l'opposé de ce que vivront les élèves dans l'après-lycée.

Mais:

En reprenant le référentiel de compétences des enseignants en France (p.19), la complexification des tâches de l'enseignant (p.13, 45) modifie en profondeur l'identité professionnelle et heurte les valeurs auxquelles se réfère l'enseignant (p.42). Dans les hypothèses de

la conclusion intermédiaire (p.108), apparaissaient les notions de co-construction identitaire, celle de l'enseignant et de l'élève (ici, le lycéen) et de travail collectif. Dans cette perspective, initier du changement ne semble pas pouvoir passer par un "forçage" des transformations des pratiques individuelles et collectives des enseignants (voir les échecs de pratiques collectives et de réseau apprenant p.92). La prise en compte du développement identitaire de l'adulte et de l'adolescent (p.26, p.46) dans la professionnalisation des enseignants constituerait probablement une étape clef de la formation (p.67). Enseigner et former c'est aussi apprendre de l'autre et apprendre conduit à modifier ses propres représentations. Le collectif est un support possible. Or, les représentations que les enseignants peuvent se faire des élèves supposent une transition au cours de laquelle conflit et déstabilisation se succèdent. Cette transition doit nécessairement être accompagnée (p.69) mais il ne semble pas que les politiques éducatives d'imputabilité (p.52), politiques qui ont fortement tendance à s'appuyer sur des "preuves scientifiques" (EBE, p.51) favorisent ces transitions et par conséquent auraient plutôt tendance à une «déprofessionnalisation» des enseignants. Déprofessionnalisation implicite dans la mesure où les enseignants semblent rester à l'écart des changements recherchés et induits par les politiques éducatives. Cette déprofessionnalisation peut se traduire par une dépersonnalisation du métier; il faut peut-être y voir une dépossession du métier d'enseignant comme si les principaux intéressés, à savoir les enseignants, restent principalement spectateurs des politiques éducatives et depuis, notamment, les lois de décentralisation.

Une autre hypothèse peut encore émerger: les politiques par l'évaluation font avorter toute forme de créativité et infantilisent les adultes, y compris les enseignants. Ce modèle se reproduit dans la relation élève - enseignant, ce qui est d'autant plus préjudiciable au discours affiché de vouloir rendre autonome les enseignants et les lycéens et vouant à une certaine errance les développements identitaires des uns et des autres. D'autres facteurs seraient à prendre en compte comme la professionnalisation des cadres de l'Education nationale. Une autre hypothèse peut être proposée: la résistance des enseignants au changement provient aussi de l'absence d'une co-construction identitaire entre le collectif d'enseignants et le collectif des cadres dirigeants de l'Education nationale. Par conséquent, former des enseignants au sein de l'école du XXIème siècle suppose aussi d'examiner les relations entre tous les acteurs institutionnels de la sphère scolaire.

Enfin, en termes de perspective, la massification de l'école a entraîné une massification de l'université. Si cette dernière a été préservée momentanément par ce processus, elle doit faire face désormais à l'arrivée de "ces cohortes" de lycéens hétérogènes. Certaines universités commencent à repenser l'organisation des cursus et à aménager des dispositifs de travail de type collectif. Il est possible que cette réorganisation joue l'effet de feed-back sur l'organisation structurelle des cursus en lycée. Il s'agit peut-être aussi d'un autre entre-deux oublié.

Le problème est de pouvoir redéfinir le collectif dans le monde scolaire en tenant compte d'un attribut nouveau du métier d'enseignant, celui d'un "métier à pratique prudentielle" en écho aux professions à pratique prudentielle (p.63); cette notion de pratique prudentielle permettrait d'infléchir la parole dogmatique de l'enseignant, dans un «tout ou rien» teinté de certitudes qui figent le développement identitaire de l'adolescent alors que les parcours de vie montrent l'importance des dynamiques identitaires des personnes (p.128 à 135). Après avoir «scientifisé» la pédagogie, «numérisé» l'école, «psychologisé» voire «psychiatrisé» les difficultés des élèves, déversant ainsi une partie de la chose scolaire vers d'autres domaines, peut-être serait-il temps de redonner les clefs du métier d'enseignant aux enseignants?

Deux axes de recherche supplémentaires devraient étoffer la partie méthodologique: enquêter sur les représentations des enseignants de lycée sur leurs propres attentes et sur les attentes des élèves et enquêter sur les représentations des élèves quant à leur avenir proche.

Repenser l'enseignement en lycée, notamment en filière technologique et générale amènerait à un changement des curricula scolaires. Or, des tentatives dans ce genre ont déjà échoué, ce qui ne préjugent pas des tentatives ultérieures mais, probablement en repensant à nouveau la professionnalisation des enseignants et en y incorporant les concepts de développement identitaire et de collectif. D'autre part, en lycée, les préjugés ou présupposés sur le monde de l'entreprise, s'il s'avère effectivement opportun de contrecarrer des pratiques "barbares" de management, il serait peut-être souhaitable que les enseignants des filières générales prennent en compte que le "gros lot" de lycéens dont ils ont la charge ira dans des domaines d'activité divers et variés. Les questions restent ouvertes: le lycée doit-il s'affranchir des changements de la société et notamment de ce qui attend les lycéens dans le monde du travail? Faut-il ancrer ainsi dans les pratiques enseignantes la notion de collectif de travail pour préparer les lycéens à des modes de fonctionnement collectif? Comment répondre à la fois au consumérisme des parents et des élèves, aux politiques éducatives d'imputabilité sans vider de son sens les savoirs académiques? Comment mettre en place un travail collectif sans pour autant tomber dans le piège d'une "collégialité contrainte", selon l'expression de Hargreaves, et qui ne fonctionne pas, les rapports de pouvoir mis en jeu à différentes échelles bloquant les dynamiques individuelles et collectives.

Il me semble que ces dynamiques individuelles ou collectives ne peuvent être expliquées sans prendre en compte les facteurs externes au système constitué par le couple enseignant - élève. Ma tentative de donner du "sens" à la résistance des enseignants se situe dans cette complexité, d'où mon intérêt pour les travaux de Hargreaves (1994). Ses travaux de recherche sont toujours transférables à

ce que l'on peut observer actuellement; il est assez navrant de constater qu'en une vingtaine d'années il n'y ait pas eu de changement notable.

Bibliographie

- Arendt Hannah (2006 1^{ère} ed.1958) *Condition de l'homme moderne* Agora
- Barbier Jean-Marie (2016) *Tendances d'évolution de la formation des adultes* dans PURH, La professionnalisation en formation: textes fondamentaux
- Barrère Anne (2003) *Que font-ils en classe? - De l'interaction au travail* Le Télémaque n°24 p.65-80
- Bergugnat (Janot-Bergugnat) Laurence, Rascle Nicole (2008) "*Le stress des enseignants*" Armand Colin
- Bourdoncle Raymond (1991) "*La professionnalisation des enseignants*" Revue française de pédagogie vol.94, 1991 p.73-91
- Boutinet Jean-Pierre (2007) Partie I Chap.I Vulnérabilité adulte et accompagnement de projet, un espace paradoxal à aménager p.27 à 49 *Penser l'accompagnement adulte* PUF
- Bouvier, A., Begyn, F., Brugière, F., El Bahri, A., & Tournier, (2014) "*Vers des établissements scolaires apprenants perspectives pour la conduite du changement*" Paris: CANOPE Ed.
- Castra Michel (2012) *Identité - Les 100 mots de la sociologie* Paris, PUF coll. « Que Sais-Je ? », p. 72-73.
- Champy Florent (2012, 2^{ème} éd., 1^{ère} éd.2009) *La sociologie des professions* PUF
- Champy-Remoussenard Patricia (2016) *Incontournable professionnalisation* dans PURH, La professionnalisation en formation: textes fondamentaux
- Damasio Antonio (1994) *L'erreur de Descartes* Odile Jacob
- Dubar Claude (2015 5^{ème} éd, 1^{ère} éd.1991) *La socialisation - Construction des identités sociales et professionnelles* Collection U Armand Colin
- Dubar Claude (2015, 1^{ère} éd.200) *La crise des identités- L'interprétation d'une mutation* PUF
- Dubet François (2002) *Le déclin de l'Institution* Seuil
- Duru-Bellat Marie (2006) *L'inflation scolaire, les désillusions de la méritocratie* Seuil
- Fabre Michel (2015) *Penser la formation* Fabert
- Friedmann Georges. *Sciences sociales et sociologie du travail* (I). In: Annales. Économies, Sociétés, Civilisations. 16^e année, N. 3, 1961. pp. 477-496;
- Gohier Christiane, Marta Anadón, Yvon Bouchard, Benoît Charbonneau & Jacques Chevrier (2001) *La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif* » Revue des sciences de l'éducation, vol. 27, n°1, p. 3-32.
- Gohier Christiane *Education et fragmentation identitaire: à la recherche d'un centre de gravité* Education et francophonie vol.XXXIV 2006 La contribution de l'école au processus identitaire de l'élève dans une société pluraliste ACELF (Association Canadienne d'Education de Langue Française)
- Hargreaves Andy (1994) *Changing teachers, changing times: teacher's work and culture in the postmodern age* Teacher College Press
- Henrion Aline, Jacques Grégoire (2014) *Adolescents et difficultés scolaires, approche de la complexité* Mardaga- Bruxelles Collection Psy-Evaluation, mesure, diagnostic dirigée par Jacques Grégoire
- Mokhtar Kaddouri (2016) *Professionnalisation et dynamiques identitaires* dans PURH, La professionnalisation en formation: textes fondamentaux

- Kunnen Saskia E. et Bosma Harke A. (2006) *Le développement de l'identité : un processus relationnel et dynamique* p.183-203 Translated by F. Bariaud *Identity development: A relational and dynamic process* Orientation scolaire et professionnelle 35/2
- Lantheaume Françoise (2008) *Tensions, ajustements, crise dans le travail enseignant: un métier en redéfinition*, Pensée plurielle (n°18), p.49-56
- Lee Jaekyung (2011) *Making educational accountability - System work for equity - Learning from the U.S experiences and studies* Education comparée/nouvelle série, n°5, p.17-34
- Le Goff J.P. (2016, 1^{ère} éd.2003) *La barbarie douce – La modernisation aveugle des entreprises et de l'école* Paris La Découverte
- Létor C. (2009). *Comment travailler en équipe au sein des établissements scolaires* De Boeck
- Malet Régis et Brisard Estelle (2004) *Évolution du professionnalisme enseignant et contextes culturels :le cas du second degré en Angleterre, Écosse et France* Recherche et formation n°45
- Malet Régis (2011) *Les politiques d'imputabilité en direction des enseignants en Angleterre et aux Etats-Unis* Education comparée/nouvelle série, n°5, p.35-60
- Maroy Christian (2006) *Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe: facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire* Revue française de pédagogie -n°155
- Maroy Christian (2011) *Accountability et confiance dans l'institution scolaire* Education comparée/nouvelle série, n°5, p.127-154
- Mucchielli Alex (2013) *L'identité* PUF, coll. Que sais-je ?
- Paquay Léopold, Perrenoud Philippe, Altet Marguerite, Etienne Richard, Desjardins Julie (2014) *Travail réel des enseignants et formation* de Boeck
- Paul Maëla (2009) *Autour du mot accompagnement* Revue Recherche et Formation n°62
- Piotet Françoise - Grémion Pierre (2004) *Georges Friedmann, un sociologue dans le siècle* CNRS Éditions
- Ria, L., & Coste, S. (Eds.) (2015) *Établissement formateur et vidéoformation* De Boeck.
- Rey Olivier (2014) *Entre laboratoire et terrain : comment la recherche fait ses preuves en éducation"* Dossier de veille de l'Ifé n°89
- Sobel Richard (2004) *Travail et reconnaissance chez Hegel* Revue du MAUSS n°23
La Découverte
- Sonntag Michel *De l'école à l'entreprise, un entre-deux oubliés du travail collectif* Travail et formation en éducation UMR ADEF P3 / 2011
- Talbot Laurent (2002) *Compte-rendu: - Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels. Tardif & Lessard.* Revue française de pédagogie vol.138, 2002, p.183-185
- Tardif et Lessard (1999) *Le travail enseignant au quotidien* De Boeck université
- Troger Vincent (2006) *Une histoire de l'Education et de la formation* Sciences humaines
- Vandangeon Derumez, I., & Autissier, D. (2012) *Les réseaux apprenants comme facilitateurs du changement. Question(s) de management*
- Verdière Juliette (2011) *L'évaluation des établissements secondaires en France, un accueil différencié des chefs d'établissement et des enseignants - L'exemple de l'académie de Lille* Education comparée/nouvelle série, n°5, p.61-81
- Wittorski Richard (2008) *La professionnalisation* Note de synthèse Article Cairn info Savoir n°17 p.9-36

Aide à la méthodologie

Paillé Pierre (1994) *L'analyse par théorisation ancrée* Cahiers de recherche sociologique n°23
147-181

Charmillot Maryvonne, Dayer Caroline *Démarche compréhensive et méthodes qualitatives, clarifications épistémologiques* Recherches qualitatives Hors-série n°3

Actes du colloque Bilan et perspectives de la recherche qualitative

2007 Association pour la recherche qualitative

Joannides Vassili et Berland Nicolas (2008) *Grounded theory : quels usages dans les recherches en contrôle de gestion ?* Comptabilité - Contrôle - Audit, Association francophone de comptabilité Tome 14 p.141-162

Sitographie

- INSEE La formation des adultes Enquête européenne " *Adult Education Survey*"
<https://www.insee.fr/fr/statistiques/1281375>
- INSEE Se former en cours de vie active
<https://www.insee.fr/fr/statistiques/1280761>

Table des matières

INTRODUCTION	5
PREMIERE PARTIE QUELQUES CONCEPTS FONDAMENTAUX DE LA RELATION TRAVAIL - IDENTITE - FORMATION DANS LE MONDE ENSEIGNANT	9
CHAP.I LE TRAVAIL ENSEIGNANT EN REGARD DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE ET DE L'IDENTITE DE L'ELEVE: UNE CO-CONSTRUCTION	9
I LE TRAVAIL COMME OBJET D'ETUDE	9
<i>I-1 Le concept de travail en philosophie</i>	9
<i>I-2 Le concept de travail en sociologie</i>	13
<i>I-3 Le travail enseignant</i>	14
I-3-1 Le travail au quotidien	15
I-3-2 Complexification du travail enseignant: vers un glissement des tâches	18
II LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITE ENSEIGNANTE: LES INTERFERENCES ENTRE L'ENSEIGNANT ET L'ENSEIGNE	24
<i>II-1 Identité personnelle - identité pour soi</i>	25
II-1-1 Socialisation	25
II-1-2 Identité sociale	27
<i>II-2 Identité professionnelle: une identité dynamique inscrite dans une identité biographique</i>	33
II-2-1 Une identité biographique	34
II-2-2 Une identité dynamique	35
<i>II-3 Une identité en crise: d' une identité inachevée vers une identité bloquée</i>	39
II-3-1 Contexte général	39
II-3-2 Malaise enseignant et identité instituée	42
II-3-2-1 Le métier enseignant: un métier en redéfinition	44
II-3-2-2 L'identité instituée des enseignants du secondaire: entre prescription institutionnelle et résistance	48
<i>II-4 La relation élève - enseignant: la relation pédagogique dans le contexte actuel</i>	55
II-4-1 L'élève dans sa relation à l'école: un changement de paradigme	56
II-4-2 Un malentendu implicite	60
CHAP.II LES IMPLICATIONS DE LA FORMATION ENSEIGNANTE DANS LA CONSTRUCTION DES IDENTITES FUTURES: LE COUPLE ENSEIGNANT/ELEVE ET LE COLLECTIF	66
I FORMATION ET PROFESSIONNALISATION	67
<i>I - 1 Le triangle de la formation</i>	67
<i>I - 2 Accompagnement professionnel</i>	70
I-2-1 Polysémie du concept d'accompagnement	70
I-2-2 L'accompagnement de l'adulte en transition professionnelle	73
<i>I - 3 La professionnalisation en question</i>	78
<i>I-3-1 Autour du mot "professionnalisation"</i>	78
<i>I - 3 - 2 Professionnalisation et dynamique identitaire</i>	80
II EVOLUTION DES DISPOSITIFS DE FORMATION DES ENSEIGNANTS AU XXIEME SIECLE ET CONTINGENCES	84
II-1- LES ENJEUX DE LA PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS	85
<i>II-1-1 Dans une logique de résultats et de croissance</i>	85
<i>II -1 -2 La professionnalisation et l'école</i>	86
<i>II-1-3 De l'école à l'entreprise: un entre-deux oublié du travail collectif</i>	87
II-1-3-1 Transfert des méthodes de travail collectif: de l'entreprise à l'école	87
II-1-3-2 Les limites du "transférable"	89
II-2 FORMER AU COLLECTIF, ELEVES ET ENSEIGNANTS	93
<i>II - 2 - 1 La professionnalisation dans l'organisation, avec des pairs et au contact de l'action</i>	93
<i>II - 2 - 2 Vers des pratiques collectives à l'intersection de l'enseignement et de la formation</i>	96
II-2-2-1 Des pratiques collectives: de l'informel vers le formel	96
II-2-2-2 L'établissement scolaire comme structure de réseau apprenant	103

CONCLUSION INTERMEDIAIRE	108
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	110
SECONDE PARTIE: DE LA RECHERCHE CONCEPTUELLE A LA RECHERCHE APPLIQUEE	111
CHAP.III METHODOLOGIE DE RECHERCHE ET ENQUETES AUPRES DE "L'APRES-ECOLE"	111
I PROTOCOLE ET APPROCHE METHODOLOGIQUE	112
I-1 Le choix de la méthode	112
I-2 Contexte global de la collecte des données	113
I-3 Développement de la méthodologie	115
I-3-1 Enquête au sein des entreprises	115
I-3-2 Enquête en centre de formation pour adultes	119
II ANALYSE DES DONNEES	121
II-1 Analyse descriptive, du codage ouvert vers la catégorisation	121
II-1-1 Les données avec codage ouvert des entretiens et catégorisation	121
II-1-2 Analyse descriptive à l'aide du codage ouvert et des catégories	127
II-2 Analyse interprétative, de la catégorisation vers la mise en relation	129
II-2-1 De la place des diplômés dans les parcours professionnels à la remise en question	130
II-2-2 De l'assignation-blocage aux conséquences: ce qui se joue au niveau personnel et professionnel	132
II-2-3 De la demande de reconnaissance et de soutien à l'accompagnement professionnel	136
II-2-4 De l'engagement vers le changement	137
II-2-5 De la formation professionnalisante vers le collectif	137
II-3 De l'intégration vers la modélisation des tensions mises en jeu entre l'après-lycée et le monde enseignant	139
CONCLUSION: LIMITES ET PERSPECTIVES	141
BIBLIOGRAPHIE	146
AIDE A LA METHODOLOGIE	148
SITOGRAPHIE	148
TABLE DES MATIERES	149
Tableau	150
Figure	151
ANNEXES	151

Tableau

TABLEAU 1 SYNTHÈSE DES TRAVAUX DE TARDIF ET LESSARD (TALBOT) - CADRE ORGANISATIONNEL - PROCESSUS INTERACTIF - TRAVAIL COLLECTIF	16
TABLEAU 2 LES SEPT DIMENSIONS DU DÉVELOPPEMENT DE LA SOCIÉTÉ ACTUELLE (TRADUCTION TARDIF ET LESSARD, 1999).....	19
TABLEAU 3 COMPARAISON DES RÉFÉRENTIELS DE COMPÉTENCES DES ENSEIGNANTS 2006 - 2013.....	20
TABLEAU 4 LES SEPT DIMENSIONS DES SOCIÉTÉS POSTMODERNES ET LE TRAVAIL ENSEIGNANT (QUELQUES EXTRAITS)	21
TABLEAU 5 LES QUATRE STATUTS D'IDENTITÉ SELON MARCIA (SOURCE: KUNNEN ET BOSMA 2009 P.4)	29
TABLEAU 6 IMPLICATIONS DU MODÈLE CONCEPTUEL DU DÉVELOPPEMENT DE L'IDENTITÉ (EXTRAITS).....	33
TABLEAU 7 UN NOUVEAU MODE DE RÉGULATION DU SYSTÈME SCOLAIRE	46
TABLEAU 8 LES MODALITÉS DE TRANSITION VECUE PAR L'ADULTE.....	75
TABLEAU 9 TROIS TYPES DE PROJET DE PROFESSIONNALISATION	81
TABLEAU 10 COMPARAISON DU TRAVAIL INDUSTRIEL ET DU TRAVAIL ENSEIGNANT SUR LE PLAN DES INTERACTIONS AVEC L'OBJET TRAVAIL (TARDIF ET LESSARD, 1999, P.340).....	90
TABLEAU 11 COMPARAISON DU TRAVAIL INDUSTRIEL ET DU TRAVAIL ENSEIGNANT SUR LE PLAN DES TECHNOLOGIES (TARDIF ET LESSARD, 1999, P.347)	91
TABLEAU 12 SIX MODALITÉS DANS LES PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION.....	94
TABLEAU 13 FORMS OF TEACHER CULTURE (HARGREAVES)	101

Figure

Fig.1 Modélisation des transactions et essai d'application du modèle sur l'enseignant et l'élève	29
Fig.2Modèle conceptuel du développement de l'identité	31
Fig.3 Processus de construction de l'identité professionnelle de l'enseignant (C.Gohier & al).....	35
Fig. 4 Modèle conceptuel du développement de l'identité: versus crise de l'identité enseignante.....	47
Fig.5 Essai de modélisation schématique de l'apprentissage expérientiel	58
Fig.6 Dynamique du champ pédagogique (Fabre, p.37 - 38)	68

Annexes

Les annexes sont composées de douze entretiens classées par type de contexte (Organisme d'intérim, Petite et moyenne entreprise, Centre de formation Ingénieur). Pour chaque organisme les entretiens sont classés ensuite par ordre de passation.

Entretien n°1 OI V. (1h20 min) 02/03/2017

1	Q1: (...)
2	R1: Je suis dans le groupe depuis 2004, mars 2004. J'ai 45 ans. Je suis issue donc d'une formation générale
3	littéraire. Ensuite j'ai une faculté LEA,
4	Q2_ Langues étrangères appliquées donc...
5	R2_ Langues étrangères appliquées. Anglais, allemand, Italien, donc trilingue. Donc j'ai un DEUG. Puis j'avais
6	très envie de travailler. Donc du coup j'ai fait une formation en alternance, deux ans en contrat
7	d'apprentissage, avec la chambre de commerce de Bordeaux. Bureautique, secrétariat bilingue. Alors, pourquoi
8	cette formation? Parce qu'à l'époque on cherchait beaucoup d'administratifs et de secrétaires. Par le biais de
9	l'alternance j'ai travaillé dans un cabinet de renseignements commerciaux, à Bordeaux, où j'étais enquêtrice
10	commerciale...qui n'avait rien à voir avec le secrétariat, pendant deux ans où là j'ai appris le commerce, à être à
11	l'aise avec le téléphone, l'outil téléphonique. J'ai souhaité poursuivre, toujours en alternance, tant que j'étais
12	dans les études, et jeune... Car on sait très bien que quand on commence à travailler, on a la tête dans le
13	guidon et ce n'est pas toujours évident de reprendre les études. J'ai fait une 3 ^{ème} année en contrat de
14	qualification, j'ai fait une licence marketing et là je suis rentrée dans des cabinets de recrutement. Qui n'avaient
15	rien à voir non plus avec du marketing puisque j'étais chargée de recherche. Enfin, je faisais de la chasse de
16	tête.
17	Q3_ Mmm, d'accord, d'accord.
18	R3_ A l'issue de ce diplôme, j'ai été embauchée et j'y suis restée pratiquement neuf ans dans le cabinet. J'ai été
19	assistante, j'étais chargée de recherche et j'ai finie consultante junior, avec une spécialisation dans les vins, car
20	c'était un cabinet spécialisé dans les vins, spiritueux. Donc, moi venant du Médoc, je connaissais bien les vins
21	donc je me suis retrouvée dans les vins. Et puis au bout de neuf ans, j'avais envie de faire autre chose. Et puis
22	j'ai été appelée par [OI] qui voulait ouvrir une agence sur le médoc, dédiée au vin. En fait, ça s'est fait par
23	connaissances interposées.
24	La notion de réseau est très importante quand on rentre dans la vie active, quel que soit les partenaires...
25	Entreprises, pôle emploi, insitutionnels...Et donc, du coup j'ai été recrutée par [OI], en mars 2004 et j'ai ouvert
26	l'agence [OI] Médoc à L.
27	Q4_ Mmm, d'accord.
28	R4_ Qui était spécialisée dans le vin.
29	Q5_ D'accord.
30	R5_ Donc j'avais une double compétence, commerce et recrutement, de par mon expertise précédente.
31	Q6_ D'accord. Et, au niveau des recrutements, vous recrutiez plutôt des profils pour placer dans quelle type
32	d'entreprise?
33	R6_ Alors [OI], en tant que qu'agences telles qu'on les connaît aujourd'hui, ce sont des structures des contrats,
34	des missions interim. Plus ou moins longues, à l'époque ce n'était que de l'intérim.
35	Q7_ Mmm...
36	R7_ Sur des postes d'employés, ouvriers. Spécialisés mais on n'allait pas jusqu'aux postes d'agent de maîtrise et
37	cadre. On s'arrêtait vraiment aux postes d'employés, ouvriers...Production, commerce, tout type de profil en
38	fait. On était généraliste mais avec une spécificité vin. Donc ça allait du vigneron à l'ouvrier de chai, à
39	l'assistante commerciale, ou au manutentionnaire mais qui va travailler sur les caisses de vin ou sur
40	l'embouteillage. Voilà. Donc j'ai été recruté attaché commercial, même si j'étais toute seule pendant deux ans à
41	l'agence. Donc je faisais le commerce et le recrutement. Je ne gérais pas du tout l'administratif, tout ce qui était
42	contrat, ça c'était externalisé, c'était l'agence qui passait tous les contrats, la paye et les facturations.
43	Q8_ D'accord...
44	R8_ Dans ce métier là, je n'ai jamais touché à la paye en fait. Du coup après on s'est étoffé. Donc j'ai recruté
45	une assistante au recrutement, je suis passée responsable d'agence. Donc, il faut savoir comment s'organise
46	une agence [OI]... Il n'y a pas une agence pareille mais en général il y a un responsable d'agence, un recruteur,
47	un commercial et parfois des assistantes d'agence. Même si aujourd'hui on ne fait plus du tout les payes et les
48	facturations en agence. C'est externalisé, on a un centre ici à Bordeaux Mérignac sur la zone.
49	Q9_ D'accord. Et les gens que vous avez recruté, vous connaissez leur parcours, enfin même les bacs qu'ils
50	ont fait.. euh...
51	R9_ Ils n'ont pas le bac.
52	Q10_ Ha, les gens que vous avez recrutés???
53	R11_ Non, non, dans le milieu viticole... Alors en plus c'est le secteur qui veut ça... On a beaucoup
	d'autodidactes, des gens qui se sont arrêtés à la 3 ^{ème} , ou qui ont fait un CAP mais très peu de bacheliers. Alors,

54	je pense que c'est lié au métier d'une part, la viticulture, on ne demande pas... On apprend sur le tas. Et puis
55	c'est lié aussi à la géographie, voilà. Au Médoc, c'est très insulaire. Mais St Emilion, pareil parce que du coup j'ai
56	travaillé sur le Médoc puis petit à petit j'ai pris la spécificité vin sur St Emillon et sur Pessac Léognan. Sur ces
57	métiers là, les gens qui étaient le plus qualifiés, en terme de diplôme, ce sont les ouvriers de chai, qui en
58	général, oui, eux, ont un BTS avec un oeno, CFA de Blanquefort entre autre.
59	Q12_ Oui, bien sûr.... Par contre quand vous me disiez que vous étiez à [OI], donc dans le Médoc, vous-même
60	en tant que responsable, vous avez recruté des gens pour étoffer votre agence, votre équipe. Et justement
61	les gens que vous avez recrutés pour l'agence ont des formations de quel type?
62	R12_ BTS
63	Q13_ Quel type de BTS, après quel type de Bac?
64	R13_ Bien, j'en avais une qui avait un Bac éco, économique et social... Enfin, j'ai recruté plein de gens... Alors,
65	nous, en interne en agence, lorsque l'on recrute, ce sont des profils commerce ou recrutement, en général on
66	est plutôt sur des formations RH...ou commerce. Niveau BTS, DEUG, BTS, voire Licence, Master. Des personnes
67	qui ont des Bac + 3 ou 4...s'ennuient très vite à un moment donné. Et au-delà de cela, même pour eux, pour
68	leur carrière, ça peut être un tremplin, d'être en agence mais ils ne vont pas voir toute la palette RH de leur
69	formation au sein d'une agence. Et au-delà de ça, c'est moi, qui par expérience personnelle...euh...Je ne suis pas
70	attachée au diplôme.
71	Q14_ Vous n'êtes pas attachée au diplôme?
72	R14_ Non... Et très souvent les personnes qui ont le mieux réussi chez nous ou qui réussissent le mieux
73	sont...enfin, c'est maximum BTS quoi.
74	Q15_ D'accord.
75	R15_ Enfin, ça c'est perso.
76	Q16_ C'est perso? Mais lorsque vous les recrutez, vous vous attachez à quoi finalement? On pourrait dire
77	"Tiens celui-là, cela devrait..."
78	R16_ C'est l'expérience! Et mmm...C'est le savoir être.
79	Q17_ Le savoir-être?
80	R17_ Oui, le savoir être, le comportement, le questionnement... Dans nos métiers on le voit très vite. Au bout de
81	quinze jours, on sait... Enfin, moi je me rappelle quand je suis rentrée chez [OI], on a eu une formation et on
82	nous a dit que l'intérim c'est particulier. C'est très prenant, cela change tout le temps. C'est du one shot, faut
83	faire vite et bien. Et on m'avait dit c'est pour deux ans ou pour longtemps... Et c'est vrai que ça se retrouve.
84	Aujourd'hui, ça a changé, on est sur de nouvelles générations, les gens bougent beaucoup, ils ne font même
85	pas deux ans quoi. Tous les jeunes diplômés qu'on recrute à Bac+2 et plus, soit ils restent et ils évoluent, ils se
86	plaisent, ils vont évoluer, bouger...soit au bout d'un an ils s'en vont. Ils vont faire autre chose.
87	Q18_ Et s'ils s'en vont faire autre chose, vous savez un peu pourquoi? La structure ne leur plaît pas ou?...
88	R18_ C'est le métier je pense. On est très, très sollicité. On est sollicité par nos clients, on est sollicité par nos
89	salariés, les intérimaires. Beaucoup de pression. Il faut travailler très, très vite et bien, on ne compte pas nos
90	heures. Et aujourd'hui, la problématique horaire, dans nos métiers, c'est quelque chose qui arrête.
91	Q19_ Oui, vous êtes au-delà des 35 heures, largement.
92	R19_ Largement, oui. Voire le week-end. Pour avoir travaillé dans le vin, on travaillait le week-end pendant les
93	vendanges, la restauration-hôtellerie, il y a un partenariat avec le stade, donc il y a tous les matchs, le soir, en
94	week-end... Après, il y a des contre-parties, évidemment, de récupération, de rémunération d'heures
95	supplémentaires. Mais, en attendant, il faut être là. On est prestataire de service. Donc, voilà.
96	Q20_ D'accord. Et au niveau des grilles de salaire, vous, chez [OI]... Vous parliez des jeunes qui partaient, est-
97	ce qu'il y a aussi une question de...
98	R20_ Il n'y a aucune corrélation entre le diplôme et euh... C'est-à-dire quand on recrute quelqu'un en interne
99	chez [OI], qu'il ait un diplôme ou qu'il n'en ait pas, cela ne change rien. On a autre propre grille interne, par
100	filière métier. Après il y a junior, sénior, confirmé, en fonction de l'ancienneté, on a une grille. Quelqu'un qui
101	arrive avec un master...
102	Q21_ Il ne sera pas forcément mieux rémunéré que quelqu'un qui...
103	R21_ C'est ça, ne sera pas forcément mieux rémunéré que quelqu'un qui arrive avec un BTS. Mais par
104	expérience, enfin moi j'ai recruté des personnes de tout horizon, j'ai notamment pris des alternants,
105	notamment au CESI, j'ai eu une personne l'année dernière, qui n'a pas poursuivi mais qui, enfin, a fait son
106	contrat chez nous, un an, et elle n'est pas restée parce que, d'une part elle poursuivait, un master, et puis du
107	coup elle a vu une partie de la fonction RH, c'est-à-dire le recrutement. Et du coup, pour la remplacer j'ai pris
108	une autre personne, qui a 19 ans, qui sort d'un BTS. Elle a fait un BTS NRC...
109	Q22_ Alors, pardon, un BTS?
110	R22_ NRC, c'est commerce, anciennement Force de vente. 19 ans, elle a un BTS, elle poursuit au CESI parce

111	qu'elle aime bien RH et...et c'est top. Voilà, elle est en alternance avec nous.
112	Q23_ D'accord.
113	R23_ Alors comme je vous le disais, je ne regardais pas forcément les diplômés mais je prends, dans nos
114	métiers, quel que soit le poste, en interne, je vais pencher plutôt dans les formations vers une appétence
115	commerciale. D'abord parce que ça sert toujours le commerce. Et dans nos métiers, que ce soit responsable
116	commercial, ou qu'on soit recruteur, il faut qu'on est cette fibre commercial.
117	Q24_ Et, vous le sentez comment cela?
118	R24_ Ca se voit. Cela peut être juste dans la façon de poser les questions... Après il n'y a pas de question piège,
119	il y a quelquefois des mises en situation. Mais, on voit comment on est à l'aise... On le voit vite. Je vous dis, on
120	le voit dès les premières semaines, on voit si la personne est... Ca va lui plaire ou pas. C'est un métier, ça plaît
121	ou ça ne plaît pas. Après, il y a des gens pour qui il faut plus de temps que d'autres. Cela aussi on en est
122	conscient. Mais on se trompe rarement, on le voit très, très vite. Et quand on a le doute... Elle n'est pas à l'aise à
123	recevoir des candidats. J'ai l'exemple là frappant, on a une petite stagiaire qui a 21 ans, qui fait un BTS NRC, elle
124	est très, très introverti, elle ne prend pas le téléphone quand ça sonne, elle est rouge écarlate dès que...
125	Q25_ Oui, dès qu'elle est en entretien.
126	R25_ Et, voilà, et du coup, elle est en stage, bon, on est là pour l'aider, pour lui faire prendre confiance mais je
127	me dis est-ce qu'elle a bien choisi sa voie, parce que si déjà elle n'est pas à l'aise ...
128	Q26_ Ca s'apprend mais cela peut demander effectivement du temps et certains...
129	R26_ Oui, voilà. Après sur la partie commerce, on n'est pas commercial. Il y a plusieurs formes de commerciaux
130	comme il y a plusieurs typologies de manager. Déjà ce qu'il faut avoir, c'est l'envie, la motivation.
131	Q27_ Et vous êtes confronté à des jeunes qui, au niveau de l'entretien sont à l'aise, ont la fibre à ce niveau là,
132	parce que j'en vois aussi des élèves qui ont le sens du contact mais qui au niveau...Parce qu'on est quand
133	même confronté à un problème de français, au niveau de l'écriture, et vous gérez cela comment? Vous les
134	prenez quand même? Vous avez des tests?
135	R27_ Oui, on fait passer des tests. Vous parlez en interne ou pour nos salariés?
136	Q28_ En interne, en interne. Vous, quand vous recrutez des gens pour [OI].
137	R28_ Il y a des tests oui. Il y a des assessments center. Alors, tout ce qui est écriture, orthographe,
138	malheureusement, bien je crois qu'aujourd'hui on fait avec parce qu'il y a des personnes qui sont excellentes
139	dans leur métier mais quand on reçoit un mail, ce n'est juste pas possible.
140	Q29_ Mmm, d'accord.
141	R29_ Alors, cela se corrige, puis maintenant il y a les correcteurs d'orthographe.
142	Q30_ mais cela ne fait pas tout...
143	R30_ Oui, oui. Mais après on ne s'arrête, maintenant, plus uniquement sur cela. Après quelqu'un peut ne pas
144	être doué en orthographe mais bien s'exprimer.
145	Q31_ Oui, j'entends bien.
146	R31_ Bon, et quand il faut faire une restitution écrite, on est là pour l'aider, pour valider.
147	Q32_ C'est intéressant. Est-ce qu'il serait possible d'avoir les tests que vous faites passer? Là, je pense aussi à
148	mes élèves.
149	R32_...
150	Q33_ Non, c'est en interne?
151	R34_ C'est en interne oui, il faudra voir avec le service RH, A-L qui n'est pas là aujourd'hui. Moi, je vous parle à
152	mon niveau, au niveau agence, par mon expérience. Mais je pense que vous devriez rencontrer A-L qui est
153	notre chargé de mission RH qui gère sur la zone Aquitaine les recrutements internes, collaborateurs comme
154	moi, les stagiaires, les alternants, les CDD.
155	Q35_ D'accord.
156	R35_ C'est elle qui va vous dire, comment elle fait pour recruter.
157	Q36_ Oui, et les jeunes sont confrontés à cela. Ils se demandent toujours à quoi ils vont être confrontés
158	après et je trouve que c'est intéressant de savoir justement "Bien, voilà, si vous demandez un emploi, vous
159	allez être testé sur telle ou telle partie, dans quel domaine et il y a beaucoup d'interrogations je trouve à ce
160	niveau là. Et on a des élèves qui ont des qualités qui ne sont pas reconnues par l'école mais qui pourraient
161	être reconnues dans le monde du travail.
162	R36_ Oui.
163	Q37_ Vous voyez, on est...
164	R37_ Oui, alors moi je viens d'une époque où il n'y avait pas trop de tests, il y avait la graphologie, je ne sais pas
165	si cela existe encore, on le fait quand?
166	Q38_ euh, non.
167	R38_ On ne le fait pas. Moi, à cette époque c'était prise de référence professionnelle et graphologie.

168	Aujourd'hui, prise de référence professionnelle sur les anciens employeurs, quand c'est possible, oui, on le
169	fait. Mais il y a beaucoup de tests aussi. Les tests, on met plein de choses dedans. Après, il faut faire attention,
170	qu'est-ce qu'on en fait? Nous, chez [OI], on a toute une batterie d'outils, la méthode Xpert d'ailleurs qu'on
171	pratique en agence pour nos salariés intérimaires mais aussi pour nos permanents, où on a toute une batterie
172	de tests. Alors, il y a des tests d'aptitude, de comportements. En fait il y a savoir-faire, savoir-être, attitude...
173	comportement... motivation. Si on doit synthétiser, on a des moyens, on a des batteries, qui nous permettent
174	de mesurer...
175	Q39_ Mm, c'est intéressant oui.
176	R39_ Avec des préférences au travail. Moi je le fais avec mon pôle de compétences partagés, cela fait partie du
177	process. Et du coup, on a des outils qui nous permettent de mesurer... Alors, cela reste des tests. Mais ce qui
178	est important c'est dans quelle condition on les fait passer, bien les expliquer, bien restituer aussi, c'est
179	important. Parce qu'aujourd'hui, il y a des personnes qui passent des tests, mais, bon voilà, ils n'ont jamais les
180	résultats.
181	Q40_ oui, avoir l'explicitation
182	R40_ Voilà, et après c'est qu'est-ce qu'on en fait? Pour moi les tests, cela vient en appui d'un entretien, d'une
183	candidature. D'ailleurs très souvent, je les débriefe avec les candidats. Et, ils me disent "là, non, mais là, ce n'est
184	pas moi". J'ai un test de préférence professionnel aussi.
185	Q41: Mmm
186	R41: Voilà, et il existe plein de tests, donc...et avec des dimensions de traits de caractères, aussi.
187	Q42: D'accord.
188	R42: Et puis des tests, vous allez les passer aujourd'hui, et il y en a certains vous allez les repasser dans deux
189	ans, trois, ce sera différent.
189	Q43: Oui, bien sûr, il y a une évolution.
190	R43: Oui, il y a une évolution et ce sera normal. A la fois personnelle mais aussi professionnelle. Voilà, donc
191	batteries de tests.
192	Q44: Et ces batteries de tests, elles sont internes à [OI] ou...
193	R44: Oui, elles sont internes.
194	Q45: Oui, elles ont été construites...
195	R46: Oui, alors ça a été construit en partenariat avec des organismes...euh, mais du coup c'est en interne; mais
196	c'est du coup, c'est facturé... Facturé au client, c'est... et voilà, parce que c'est un coût. Pour construire des
197	tests, je vous parlais des Assesment Center.... Ca vous parle?
198	Q47: Mmmm, non.
199	R47: Assesment, c'est quoi, c'est un nom barbare pour dire que c'est une journée d'entretien collectif dédié à
200	un client. Par exemple, pour un poste particulier... A. qui est dans le bureau à côté de moi, gère la partie
201	recrutement, CDD, CDI pour nos clients.
202	Q48: Mmm, mmm.
203	R48: Elle a un client en ce moment, en Dordogne, qui a besoin de recruter trente commerciaux sur le plan
204	national. Donc elle crée tous les mois, une journée de recrutement. Le matin...Donc c'est à l'aveugle, le client
205	n'a pas les CV. Donc nous, on les reçoit, on présélectionne les candidats, on les convoque, tel jour vous venez à
206	l'entreprise. Il y a une présentation de l'entreprise, générale, il y a des tests individuels, sur place et après il y a
207	les entretiens individuels.
208	Q49: Mmm,mm.
209	R49: Sans CV. Il y a des mises en situation, on leur fait faire ...Là, c'est pour la production, donc...Là c'est pour le
210	commerce, c'est différent, c'est pour une proposition commerciale. Et là, on voit, on observe. Vous avez des
211	leaders, vous avez des gens qui sont en retrait, vous avez les aidant... Sans CV. Et à l'issue de cette journée, le
212	client dit, bien moi j'ai..., je suis intéressé par cette personne. Et là, ils ont les CV et là je peux vous dire...
213	Q50: Il y a des surprises...
214	R50: Et là, il y a d'énormes surprises.
215	Q51: Intéressant, oui.
216	R51: Et même pour les clients. Les clients sont très attachés d'une manière générale au CV. Même en Intérim.
217	Ca, ça a changé. Il y a quelques années, ils avaient besoin de quelqu'un, on nous appelait, il me faut quelqu'un
218	avec telle ou telle compétence, on leur dit c'est bon, on trouvait quelqu'un, on le mettait en mission.
219	Aujourd'hui, ils veulent des CV. Voire même rencontrer les candidats avant. Donc, quand c'est pour un contrat
220	long, ça peut se comprendre, quand c'est pour une mission de deux jours... (soupir)...
221	Q52: Oui
222	R52: Voilà, c'est notre job aussi. Et du coup, on s'est aperçu...euhhh, du coup qu'il y avait de fausses...Enfin des
223	idées reçues ou... bien des préjugés.

224	Q53: Vous avez un exemple en tête?...Un peu précis?...
225	R53: ...Là tout de suite non. Mais, moi, j'ai des gens...Beaucoup ne savent pas faire de CV. Alors, soit parce qu'ils
226	n'en ont jamais fait, ou ils ne savent pas comment faire...Soit ils font plein de choses, ils travaillent tout le
227	temps mais du coup ils n'ont pas le temps de se poser et de faire un CV...Non, je n'ai pas d'idées là...Enfin...Tout
228	de suite là, non, ça ne me vient pas. Mais j'en ai plein. Combien de fois je dis au client, mais oui, il faut un CV
229	alors je leur dis, écoutez, faites moi confiance... Ils me disent, vous le connaissez, est-ce que vous l'avez vu? Oui,
230	je leur dis faites moi confiance. Et souvent la personne, fais la différence aussi.
231	Q54: D'accord. Et, par exemple dans le cas du recrutement par l'entreprise qui cherchaient euh...Trente
232	commerciaux, c'est ça? A l'échelle nationale...
233	R54: oui, oui.
234	Q55: euhhh, les gens qui sont venus passer ces entretiens, du point de vue, puisque vous connaissez leur CV du
235	coup, ce sont des gens qui ont BTS...?
236	R55: BTS, oui.
236	Q56: En général, c'est plutôt...
237	R56: Oui... Alors moi, je vais vous dire, je ne suis peut-être pas la bonne personne comme exemple car moi, je
238	ne suis pas du tout attachée au diplôme.
239	Q57: Oui, mais si, si, vous êtes un bon exemple justement (rires).
240	R57: Alors mais pas du tout quoi.
241	Q58: Oui, oui.
242	R58: Je ne dis pas qu'il ne faut pas de diplôme. C'est important. Mais, aujourd'hui, le monde du travail change,
243	tout va très vite...
245	Q59: oui, les diplômes, au bout d'un moment...non plus de signification?
246	R59: Oui, voilà. Alors à tort ou à raison. J'ai un exemple, j'ai une amie qui est allée aux Etats-Unis, elle me dit, je
247	suis arrivée et j'ai poussé les protes et on m'a prise, on ne m'a jamais demandé de CV.
248	Q60: De diplôme?
249	R60: Oui, voilà. Et quand elle est revenue, en France, elle a galéré.Elle a galéré comme pas possible pour
250	retrouver du boulot. Et c'est là qu'elle m'a dit, que je me suis vraiment rendu compte qu'il y a un souci. Non pas
251	que les diplômes ne sont pas importants, mais il n'y a pas que cela.
252	Q61: Mmm,mmm, il n'y a pas que ça.
253	R61: Et à l'inverse, a contrario, il y a des gens qui sont bardés de diplômes et qui sont en dehors de la réalité du
254	travail quoi! Qui arrivent dans une entreprise et...Je me rappelle au cabinet, avant d'être chez [OI], on avait
255	recruté un consultant junior pour faire des recrutements, il sortait d'un Master, il avait l'INSEC. Il est arrivé, il a
256	tenu deux mois, il est resté deux mois et la première chose qu'il a dit, il a demandé son bulletin de salaire et il a
257	dit ça ne va pas du tout, moi je ...Parce qu'il y a une partie fixe et une partie commission comme dans beaucoup
258	de nos métiers. Et il ne comprenait pas pourquoi, il sortait de l'école et il avait 25 ans, 26 ans, il avait fait dans
259	sa vie, en tout et pour tout douze mois de stage, mis bout à bout. Et il a dit, mais c'est pas possible quoi, moi j'ai
260	un diplôme et je veux gagner tant. Je lui ai dit, mais il faut que tu démarres. Il faut que tu mettes le pied à
261	l'étrier, voir la vie de l'entreprise.
262	Q62: Mmm, oui.
263	R62: Moi, je me rappelle, ça m'avait énormément frappé. Enfin, je... Tout le monde n'est pas comme ça, c'est
264	aussi un état d'esprit. C'est pour cela que je vous parle du savoir-être...
265	Q63: Oui, bien sûr...
267	R63: Du comportement, de l'état d'esprit, etc. Et d'ailleurs ce monsieur à galérer et il n'est resté nulle part.
268	Parce que tous les ans il changeait.
269	Q64: Oui, le diplôme ne garantit pas effectivement...une continuité.
270	R64: Non, ce n'est pas parce qu'on a un diplôme qu'on sait faire. Par contre je suis pro-alternance,
271	apprentissage...
272	Q65: Et ça c'est votre posture de professionnelle...
273	R65: Oui.
274	Q66: Et au sein d'[OI], les personnes qui ont le même poste que vous, ont la même posture. Vous avez ...
275	R66: Globalement, quand on est responsable d'agence, oui.
276	Q67: Vous avez donc globalement la même...
277	R67: Oui, je pense qu'on n'est pas attaché au diplôme. On va chercher quelqu'un qui a une fibre commerciale,
278	je pense, quel que soit le poste, qu'il est une spécificité si possible, alors dans le métier, mais pas que...Mais
279	voyez on a des personnes souvent qui postulent, qui sont assistants RH dans des structures et du coup, ça ne
280	leur convient pas. Car dans l'intérim, ce n'est pas du tout le même métier. Enfin, si, c'est la fonction RH mais
281	c'est puissance... Puissance 100. Une agence, on est employeur. On gère des salariés intérimaires, on gère 200

282	personnes. Mais 200 personnes qui ne sont pas forcément en CDI, qui travaillent une journée, deux jours, trois
283	jours... Mais c'est un avis personnel. Mais ce qui est pour nous, les managers qui sommes recrutés, je pense
284	que ce serait important que vous ayez un échange avec A-L, comment elle recrute, qu'est-ce qui est important
285	pour elle, ou selon elle et du coup, peut-être que son son de cloche sera totalement différent du mien.
286	Q68: mmm.
287	R68: Peut-être? Mais du coup, ce n'est pas la même vie entre recruter des managers j'ai envie de dire et la vie
288	de l'agence. On a nos propres salariés, nos recruteurs, nos salariés. Cela répond à vos questions?
289	Q69: oui, oui. C'est tout à fait intéressant. Ce que vous disiez en particulier sur les diplômés. D'où l'intérêt des
300	VAE, de la formation continue tout au long de la vie professionnelle. Je crois qu'on est dans une mouvance au
301	niveau de la société où on parle beaucoup d'employabilité, de flexibilité et je crois qu'il faut préparer aussi les
302	jeunes.
303	R69: Oui.
304	Q70: D'où le pôle de compétences partagées?
305	R70: Le pôle de compétences partagées.
305	Q71: Alors on y va.
306	R71: Alors on commence par la fin. Je vous laisse la plaquette.
307	Q72: Oui, oui, très bien.
308	R72: Alors [OI], si on peut parler d'[OI], leader mondial des ressources humaines
309	Q73: oui, j'ai vu cela sur le...
310	R73: Alors voilà, [OI], qui est un groupe suisse [...], qui est devenu [...], je n'ai plus l'historique en tête... Si vous
311	avez besoin d'infos, si je peux vous aider, je le ferai. Donc, [...], qui a racheté Adia... Vous avez dû connaître
312	non? Aujourd'hui, il est majeur dans le travail temporaire, historiquement, notre métier de base, c'est le travail
313	temporaire. Et les majeurs c'est [...], [...], [...], [...]. Ce sont les plus gros acteurs du travail temporaire en France.
314	[...] étant le leader en terme de chiffres d'affaire et de parts de marché. Aujourd'hui [OI] France, c'est 9000
315	collaborateurs, presque 1000 agences. D'accord? Groupe suisse, on est présent dans le monde entier... Il
316	faudrait que je regarde... Alors vous l'avez trouvé sur le site ou pas?
317	Q74: Oui, j'avais trouvé d'ailleurs une mappemonde avec les sites, oui, oui. J'avais vu Nouvelle-Zélande aussi, ce
317	qui m'avez un peu frappé. [rires]
318	R74: Oui, oui. Donc [...], historiquement, c'est travail temporaire. Puis peu à peu, des engagements et de la
319	volonté du groupe, et de la législation aussi, de l'évolution de la législation, on a été amené à faire du
320	recrutement pour le compte de nos clients; alors du recrutement durable, CDD, CDI pour le compte de nos
321	clients. D'accord? Vous m'arrêtez s'il y a des choses qui ne sont pas claires.
322	Q75: Oui, oui.
323	R75: Donc du coup on s'est structuré. Vous avez ici A. qui est à côté de moi, donc je vous parlais tout à l'heure
324	et elle ne fait que du recrutement non cadre. Elle fait employé, ouvrier jusqu'à agent de maîtrise. En fait c'est
325	par tranche de salaire; elle va je crois jusqu'à 25 000 euros par an. D'accord?
326	Q76: Mmmm.
327	R76: A partir de là, tout ce qui est agent de maîtrise, cadre, cadre supérieur, on passe chez Spring, dans notre
328	filiale Spring.
329	Q77: Ha, oui, je l'ai vu effectivement.
330	R77: Voilà. Où ils ont des filières métiers, ils ont IT (?), ils ont comptabilité, finance, tertiaire... pour les cadres
331	dirigeants, les chasses de tête, ce que je faisais moi avant, c'est [...], cabinet de recrutement chef de tête.
332	Ensuite, on a [OI] formation, [OI] Training; [OI] formation c'est devenu [OI] Training. Vous pourriez aller les voir.
333	Q78: Ah, oui, c'est intéressant, c'est de la formation.
334	R78: Oui, vous pourrez avoir un entretien, puisque c'est de la formation. Donc, contrairement à ce qu'on
335	pourrait penser, nous les premiers, parce que souvent on est les premiers mal informés, [OI] Training propose
336	des formations... aux personnels des entreprises. Ce n'est pas [OI] training qui nous forme, nous, permanents ou
337	qui fait des formations à nos intérimaires, en fait [OI] training sous-traite. Voilà...
338	Q79: Alors là, je crois que je n'ai pas très bien compris. Vous pourriez reformuler un peu?
339	R79: [OI] training ne forme pas nos salariés.
340	Q80: Alors du coup, c'est ...heu... [OI] Training qui sous-traite ...euhhh... avec des centres de formation...
341	R80: Voilà.
342	Q81: Et avec quels types de centres de formation par exemple alors?
343	R81: euhhh. Aucune idée.
344	Q82: ha, d'accord.
345	R82:... (rires) là, par exemple, je suis allée chez un client, à Mérignac, chez [...], ils font des cartes, vous savez
346	des puces, vous savez, et des cartes de téléphone.

347	Q83: Oui.
348	R83: Et elle m'a dit, on a parlé recrutement, RH en globalité, intérim, formation, elle m'a dit, justement j'ai une
349	problématique avec mes chefs d'équipe, ses salariés elle me dit, il faut que je les forme à l'encadrement, à la
350	pédagogie etc. Je suis allée voir ma collègue [OI] formation, training, et donc elle a fait la formation des chefs
351	d'équipe. Par le biais de sous-traitants.
352	Q84: D'accord.
353	R84: Par le biais de sous-traitants. Elle a trouvé des organismes et ils ont monté la formation.
354	Q85: D'accord. Il serait intéressant justement de savoir quels sont les sous-traitants.
355	R85: Il y a des spécialités en tout. ... Alors, [...][...][...]
356	Q86: Oui, j'ai vu cela sur le site.
357	R86: Alors [OI] médical, c'est [OI] spécialisé dans le recrutement et intérim dans le médical et paramédical.
358	J'avais une amie d'ailleurs qui était infirmière et qui était chez [OI] médical. Et je sais qu'[OI] médical recrute
359	même des médecins du travail. Parce qu'à un moment donné il y a eu une pénurie de médecins du travail. Donc
360	eux, c'est vraiment spécifique.
361	Q87: D'accord, d'accord
362	R87: Je vous le laisserais ça...Donc le réseau [OI] Intérim global, tel que je vous l'ai présenté, 900 agences
363	d'intérim, agence généraliste, selon... en fait ça dépend des bassins d'emplois... Moi j'ai démarré à Lesparres sur
364	le Médoc, j'étais spécifique, on a ouvert parce qu'il y a avait vraiment une demande...une demande des
365	châteaux. Après, on a ouvert. Aujourd'hui, on fait du bâtiment, du tertiaire, de l'industrie, voilà.Heu, vous avez
366	donc, d'autres zones Lesparres, St Louis, ...Libourne...Langon... et Gujean, hors bordeaux Cub qui sont
367	généralistes. Et dans les [vides?], vous avez des agences spécialisées, vous avez des agences dans le bâtiment,
368	l'agence dans l'électricité, l'agence hôtellerie-restaurant, transport... Qu'est-ce que j'oublie... et agence
369	industrie, industrie - logistique. Et voilà. Une rive gauche et une rive droite. Ca vous paraît clair?
370	Q88: Oui, ça va.
371	R88: Après c'est le type de schéma qu'on retrouve à peu près partout en France. Après, il y a une spécialisation
372	qui a été faite, c'est[OI] - PME. Donc c'est une agence d'intérim, telle qu'on les connaît aujourd'hui, telle que
373	Lesparre, Libourne, sauf qu'ils ne recrutent que pour les PME. Parce que les PME, il y a un énorme besoin, il y a
374	un énorme marché, les PME n'ont soit pas le temps, ou pas les moyens, soit ne savent pas recruter, donc il y a
375	deux agences PME, [OI] Mérignac, Rive gauche et une rive droite. [OI] on site... Alors [OI] on site, c'est quoi? En
376	fait c'est une solution où on est hébergé, chez le client. Exemple, Cdiscount.
377	Q89: mmm
378	R89: Je vous donne les non, bon, voilà. Cdiscount, de par leur activité, ils ont en moyenne, heu, entre 50 jusqu'à
379	400 intérimaires, fête de fin d'année, ils ont 400...Ils ont du monde tout le temps, lié à leur activité. Donc
380	jusqu'à présent c'était géré par une industrie, mais ça demande un travail à temps plein de 100%. Donc, on
381	propose des solutions, soit chez le client, c'est-à-dire qu'on met une personne, un recruteur, à disposition, chez
382	le client et il fait le recrutement, chez le client.
383	Q90: D'accord
384	R90: Il est dédié à ça. Bon, je vous passe après les structures, comment c'est organisé... Autre solution, ça peut
385	être une personne dédiée à un ou plusieurs clients, mais qui ne va pas chez le client, c'est-à-dire qu'elle est en
386	agence mais qu'elle ne travaille que pour trois clients.
387	Q91: D'accord.
388	R91: Exemple, sur [?], il y a une personne dédiée qui ne travaille que pour TNT, Astria, et une partie de
389	Cdiscount.
390	Q92: D'accord.
391	R92: Voilà. Mais elle ne recrute, elle ne travaille que pour ces trois clients. Vu le volume de personnes qu'ils
392	demandent, c'est un travail à temps plein. D'accord?
393	Q93: D'accord. Mmm
394	R93: Qu'est-ce que j'ai oublié? [OI], pôle insertion... Donc, ça c'est..... Je ne les connais pas très bien, j'ai été en
396	relation, je ne sais pas s'il y a une agence à Bordeaux.
397	Q94: [OI] insertion? Ca non, je ne savais pas.
398	R94: Oui, donc c'est une agence de recrutement, travail temporaire, dédiée à l'insertion des personnes en
399	difficultés, donc ça peut être des personnes en reconversion, ça peut être des sorties de prison, heu.. des
400	personnes qui sont suivies, qui demandent à être suivies. J'ai eu le cas une fois d'une personne qui sortait de
401	prison et qui devait être suivi quoi, bien voilà. Et moi j'ai dit bien je ne peux pas quoi. Enfin, moi, je ne sais pas
402	faire, déjà.
403	Q95: Oui
404	R95: Donc, moi je ne peux pas et c'est donc [OI] insertion qui s'occupe de ça.

405	Q96: Et qui finance ce...? Enfin, je veux dire ce pôle, heuuu, [OI] insertion là.
406	R96: Bien c'est [OI], c'est nous.
407	Q97: Ha, oui.
408	R97: Bon, alors après, il y a certainement, il doit y avoir des partenaires avec... et il doit y avoir ... heuuu, je
409	cherche le mot... ha , vous voyez quand il y a des ...
410	Q98: Des partenariats avec...
411	R98: Ha, ce n'est pas le mot, vous voyez c'est quand ...quand vous êtes référencé,... mmm, oui, référencé, c'est
412	ce qui me vient à l'esprit mais, vous voyez conseil général... C'est ça.
413	Q99: Oui, d'accord.
414	R99: C'est ça.
415	Q100: Oui, ils ont connaissance de quelqu'un et ils vont l'aider-
416	R100: Voilà, voilà. Parce que là il y a un suivi judiciaire et quand il y a un suivi judiciaire, etcetera...
417	Q101: Oui, cela devient un peu compliqué.
417	R101: Oui, voilà. Et les personnels qui sont, heu, les personnels qui sont, les travailleurs handicapés.
418	Heu...Ensuite, Spring [?] [OI] médical, RH santé recrutement des médecins, voilà. Spécialisés dans les médecins.
419	Là, c'est les cadres grosses pointures... Après on est vraiment on est vraiment sur les CDD, CDI, intérimaire [...].
420	En fait vous savez quand on va chez un client, et je vous dis ça en toute humilité, on est capacité de, à travers
421	l'offre et toutes les entités du groupe à répondre à toutes les problématiques. Voilà, RH.Formation, ingénierie,
422	conseils, recrutement... enfin, je me suis rendue compte... Enfin, moi qui m'avais frappée, parce que je ne savais
423	qu'on pouvait faire tout ça, il y a une personne du siège qui est venue, et donc le siège est à Villeurbanne, le
424	siège France est à Villeurbanne, il y a une personne qui est venue à Bordeaux pour un événementiel pour nos
425	clients et il nous a donné l'exemple de... de...mmm...le tennis, quand il y eu.. c'est la coupe Davis à Paris?
426	Q102: Alors, non, c'est Roland Garros.
427	R102: Roland Garros, et en fait, ils ont été partenaire de Roland Garros, donc mécène etcetera et ils ont aidé
428	aussi RG de A à Z. ils ont aidé pour les recrutements
429	Q103: Ha, oui.
430	R103: Tous les recrutements, ramasseurs de balle, les hôtesse, tout le marketing digital, vous savez les
431	panneaux, il n'y avait pas que [OI] mais ils ont aidé du coup à... Heu, ils ont fait la restauration, tout le réceptif,
432	toute la restauration avec les traiteurs, etcetera. Enfin, moi j'étais heu...Secouristes, [OI] médical a mis à
433	disposition infirmières, les secouristes...
434	Q104: Ha oui, le fait qu'[OI] soit un groupe important...
435	R104: Et bien oui, donc sur un gros événement comme ça, c'est, enfin, c'est juste énorme. Moi, je ne pensais
436	qu'on pouvait faire tout ça. Donc c'est vraiment une grosse fierté heu...
437	Q105: Oui, on sent que vous êtes attachée à...
438	R105: Oui, je suis très attachée au groupe. Avec des moments de doute, mais comme tout le monde, dans
439	notre vie, ça fait 13 ans que j'suis là. Bon, à un moment où j'en avais marre, donc voilà...
440	Q106: Oui, une grosse pression au niveau du travail parce que vous disiez qu'il y avait ...
441	R106: Pression, et puis, et puis, monotonie aussi. Je suis restée très longtempsLesparres parce que j'avais une
442	forte casquette viti-vinicole, donc voilà.
443	Q107: Vous aviez envie d'en sortir un peu quand même...
444	R107: Voilà, et après, heu, à un moment donné j'ai eu envie de faire autre chose et c'est pour ça que je dis que
445	je suis attachée au groupe parce que... C'est... avec le recul, on se rend compte, alors comme partout il y a des
446	avantages et des inconvénients, mais on a la chance d'être dans un groupe qui nous, enfin aujourd'hui, vu le
447	marché de l'emploi, déjà en terme de sécurité de l'emploi, je pense qu'il vaut mieux être chez [OI] que,
448	qu'ailleurs, parce que, bien, on a la sécurité quand même d'un grand groupe. Et cette notion de sécurité
449	aujourd'hui, enfin, je le ressens moi qui recrute en CDI, intérimaire, les gens sont inquiets de demain. L'intérim
450	c'est bien mais c'est de la précarité, enfin, on ne sait pas ce qu'on fait demain, enfin...Bon. Heu... Donc, sécurité,
451	formation... Je suis formée, ça fait 13 ans que je suis là, tous les ans j'ai des formations.
452	Q108: Vous demandez des formations et ces formations, ce sont des formations qui sont données par heu...
453	R108: Alors il y a un parcours, pour entrer chez [OI], il y a un parcours d'intégration et il y a un parcours de
454	formation...du coup. C'est pour ça que c'est assez intéressant d'en parler avec A.
455	Q109: Haaa, oui, oui d'accord.
456	R109: Quand je suis arrivée, moi chez [OI], il y avait un "bienvenue" chez [OI], ça s'appelait, où on avait des
457	incontournables, enfin c'était sur les basiques métiers. D'accord?
458	Q110: mmmm
459	R110: Mais je le rappelle moi, quand je suis arrivée, les trois premiers mois, et je vous dis moi je suis arrivée en
460	2004, où on avait à lire formation juridique, je suis allée sur Paris, j'ai voyagé hein, j'ai fait Paris, Lille, heu, Lyon,

461	et donc j'avais formation juridique, heu..
462	Q111: Au sein du groupe [OI] ou...c'est dans des structures partenaires?
463	R111: Alors c'est [OI] mais qui sous traite aussi... Alors on a des intervenants [OI] aussi, qui sont de la vraie vie,
464	mais c'est sous traité, voilà. Toute personne qui rentre, formation juridique, alors normalement ça devrait être
465	dans les six premiers mois de l'arrivée, même aux alternants. Al qui est du CESI en alternance, elle a son
466	parcours d'intégration - formation. Vu le nombre, alors, on n'a pas la place, on arrive dans nos métiers, pof ça y
467	est on vous met dans le bain, bien voilà, mais par contre c'est inscrit et c'est fait. Juridique, qu'est-ce que c'est
468	le travail temporaire, comment ça marche une agence et après des formations métiers, recruter,
469	commercialiser, manager, moi j'ai eu des formations management, sécurité aussi, parce qu'on est attaché à ça
470	aussi chez nous, heu... voilà. Et ça, aujourd'hui, moi je parle autour de moi, et des entreprises qui vous suivent,
471	qui vous accompagnent, qui vous payent des formations, bah, y'en a pas énormément. Bien sûr y'a des
472	inconvenients mais comme partout. Voilà. J'ai évolué, j'suis rentrée j'étais attachée commerciale, heu, j'ai
473	accepté un CDD attachée co, j'ai ouvert l'agence toute seule, Et... Et voilà. J'ai été prise en CDI, j'ai évolué, je
474	suis passée chargée d'affaire, j'suis... en fait je suis recruteur mais sans en avoir le titre, parce qu'en fait quand
475	on chargée d'une agence... mais du coup, j'ai été recrutée j'étais attachée commerciale, en CDD à Lesparres,
476	voilà, puis prise en CDI, ben tout d'suite après, on m'avait dit à l'époque, on recrute... ils recrutaient qu'en CDD,
477	comme beaucoup d'entreprises, heu... et ça sera renouvelé si ça va bien, l'idée c'est de pérenniser, on ouvre
478	une agence, bien voilà. Et dès la fin du 3 ^{ème} mois elle me dit c'est bon on te fait ton CDI tout de suite. Attachée
479	commerciale, chargée d'affaire, et après j'suis passée, bien, directrice d'agence...au bout de 2 ans...
480	Q112: et alors là du coup
481	R112: et alors, en agence...
482	Q113: Vous voyez au niveau carrière
483	R113: Alors, moi je suis pas heu carriériste...
484	Q114: Je ne voulais pas dire dans le sens
485	R114: Oui, en fait, et l'idée c'est de progresser, et c'est pour moi, aussi un bon manager et ...c'est de faire
486	évoluer une équipe, voilà. E tmoi je suis passée par là, et je suis un bon exemple. Et au bout de deux ans j'ai dit
487	à ma chef, j'm'ennuie un peu quoi, voilà quoi. J'm'ennuie un peu, je voudrais faire autre chose mais j'sais pas
488	quoi. Et j'avais même évoqué, non, non, j'avais même évoqué pas de partir de chez [OI], parce que partir et
489	pour faire quoi, la même chose chez un confrère, non, pas d'intérêt. Et j'avais même évoqué l'idée du coup de
490	faire un bilan de compétences, pour voilà. Parce que je dis, j'aime bien cette polyvalence, commercial, le
491	recrutement, le contact etcetera... et on avait mis ça, elle avait dit ok, parce qu'on est toujours en mode projet,
492	chez [OI] on est toujours en mode projet, très innovant. Et elle m'a dit... heu... écoute... et elle m'a appelée au
493	mois de juillet, elle m'a dit écoute heu on va monter un truc à Bordeaux là, j'ai pensé à toi heu, voilà. Et donc on
494	a... J'ai gagné un challenge parce qu'y a des challenges aussi chez [OI], première fois de ma vie, partie aux îles
495	éoliennes.... Vous savez tous les ans y'a un voyage, voilà, y'a des challenges, avec des items, pour [?] le chiffre
496	d'affaire, aux clients, voilà. Et donc notre toute petite agence de Lesparres, a été dans le top ten et donc je suis
497	partie aux îles éoliennes, et mes collaboratrices ont eu des bons d'achat, enfin...
498	Q115: D'accord, oui, oui, une façon de vous récompenser sur vos
499	R115: Ouais, voilà, je veux dire c'est aussi ça chez [OI], et voilà. Et je suis allée là-bas et j'ai déjeuner, j'ai pris le
500	petit-déjeuner avec notre président CC, qui arrive à ma table et heu, j'avais échangé déjà avec lui et heu, voilà,
501	c'est, c'est, il est génial quoi, voilà. Et à 7 heure du matin, je peux venir m'asseoir avec toi et il est venu s'asseoir
502	à côté, parce que tout le monde se tutoie, C, oui, voilà. Alors il me dit oui, donc Valérie, tu es où machin et j'lui
503	dis et ha, l'agence de Lesparres, il me fait oui, oui, je sais sur la zone de Sandrine et il me dit, heu, oui, j'ai un
504	beau projet prévu sur le pôle de compétences partagées, bien j'dis oui, c'est moi qui y vais. Donc on a beaucoup
505	échangé, et je suis revenue de là, mais j'étais boostée, et il m'a dit, tu sais en fait, on sait pas où on va, on écrit
506	une feuille blanche, alors il y a des études de marché... mais c'est aussi une chance qu'on nous laisse, et c'est, et
507	bien d'écrire l'histoire quoi, voilà. D'avoir cet esprit entrepreneurial, de créer des choses, d'innover et de
508	proposer
509	Q116: oui, c'est-à-dire que c'est, il y a une commande de la direction mais avec une marge de manœuvre...
510	R116: voilà, et ça c'est important, c'est juste aidant.
511	Q117: Faut faire confiance quoi
512	R117: c'est ça. Bon, après faut avoir des résultats aussi et rapidement parce qu'on travaille pas pour la gloire, et
513	voilà. Donc le pôle de compétences partagées, c'est quoi? C'est une agence, [OI]...
514	Q118: mmm
515	R118: Où je recrute uniquement en CDI intérimaire.
516	Q119: en CDI intérimaire?
517	R119: et uniquement.
518	

519	Q120: Parce que c'est... c'est contradictoire, non? CDI heu...
520	R120: Oui... oui, [rire], je vais vous dire, ça fait 13 ans que je suis là, ou je recrute uniquement en CDI intérimaire
521	sur les métiers de la logistique... Voilà.
522	Q121: Alors les métiers de la logistique, vous pouvez m'en dire juste un mot?
523	R121: De la logistique? Carriste, préparateur de commande, logisticien magasinier, heu...
524	Q122: donc avec des gens qui n'ont pas non plus des diplômes + +, on est d'accord.
525	R122: Non, parce que l'idée c'est de les accompagner, puisqu'ils sont en CDI, intérimaires, je vais y revenir, on
526	va les accompagner, on va les former, donc on va leur faire passer des [?] s'ils en ont pas, on va leur faire
527	passer, là je suis en projet...
528	Q123: Excusez-moi, juste 2 secondes, vous leur faites passer des ?
529	R123: Des [...], les [...] C'est des permis, des permis pour conduire
530	Q124: ha, pardon d'accord.
531	R124: oui, certificat d'aptitude à la conduite ...d'engin de sécurité
532	Q125: Ha, d'accord.
533	R125: C'est un permis de conduire comme le permis bateau, aujourd'hui pour tout type d'engin, que ce soit
534	dans le bâtiment ou en industrie, il faut un permis.
535	Q126: oui il faut un permis
536	R126: Oui il faut un permis, oui, excusez-moi, je comprends [rires]... Juste pour revenir, moi, pour la petite
537	histoire, quand je suis arrivée, j'ai été recrutée à [OI] en 2004, donc je venais d'arriver, d'un cabinet de
538	recrutement, et J qui n'est plus là, à l'époque, qui est à la retraite, elle me dit, bon, Valérie, je vous préviens,
539	vous venez dans l'intérim, Interdiction de faire du recrutement, nous n'avons pas le droit. Nous faisons que du
540	travail temporaire, en 2004. En 2004, notre métier c'était le travail temporaire, c'est-à-dire qu'on n'avait pas le
541	droit de déléguer durablement dans une entreprise en vue d'embauche.
542	Q127: Oui, c'était interdit
543	R127: Oui, et c'était interdit par la loi.
544	Q128: HA, c'était même interdit par la loi?
545	R128: Oui, par la loi. Alors elle m'a dit, vous oubliez tout ce que vous avez appris, vous ne faites que du travail
546	temporaire. Et alors je sais plus en quelle année, [silence], parce qu'il y en a eu tellement des lois...Je sais plus...
547	Je crois que c'est en 2000 heu...2004, je crois que ça devait être en 2008 ou 2009, alléluia, on nous dit, ça y est
548	les agences d'intérim peuvent faire du recrutement au même titre que pôle emploi, au même titre que les
549	cabinets de recrutement et facturer des prestations de recrutement. Changement, chamboulement, il a falu
550	aller voir nos clients qui ne comprenaient plus, parce qu'ils nous disaient, non mais attendez, vous nous disiez
551	que vous ne faisiez pas de recrutement et maintenant, vous le faites. Donc ça a été un peu compliqué et pour
552	nous je pense, et puis pour les clients. Parce que nous
553	Q129: vous étiez connus dans un cadre
554	R129: [OI], c'est travail temporaire, point.
555	Q130: C'est aussi ce que j'avais dans la tête.
556	R130: Et oui. Et donc depuis, alors on est en 2016, donc depuis 2014, oui, accord de branche, c'est un accord
557	de branche travail temporaire, création CDI intérimaire. En fait ça s'est inscrit dans la loi de sécurisation des
558	parcours professionnels.
559	Q131: [en même temps] parcours professionnel
560	R131: Alors, c'est quoi? C'est un CDI de droit commun, en exclusivité, tu recrutes une personne, tu lui fais un
561	CDI, et un CDI avec [OI].
562	Q132: donc c'est vous qui le finançait et il est chez [OI].
563	R132: Je le recrute, il est salarié d'[OI]. Sauf qu'il continue à faire des missions d'intérim. Et là c'est la législation
564	du travail temporaire qui continue à s'appliquer.
	Q133: mmm
	R133: CDI... donc il est en sécurité d'emploi, puisqu'il est en CDI avec nous, notre engagement, bien c'est de le faire travailler,
	Q134: Oui, pas le payer j'imagine...
	R134: Oui, à temps plein, puisqu'il signe un temps plein, 151h55 par mois. De le former comme n'importe quel salarié en CDI, alors je sais
	qu'aujourd'hui c'est pas simple mais c'est pour ça que je veux les recruter pour les former et les préparer au métier de demain, ce que vous
	disiez tout à l'heure, notamment dans la logistique. Qu'il travaille ou qu'il ne travaille pas, on le rémunère, il a sa garantie mensuelle de
	rémunération.
	Q135: c'est un minimum que vous lui assurer?
	R135: C'est le Smic. Alors en fait il y a trois niveaux, il y a employé - ouvrier, agent de maîtrise,
	Q136: oui vous rémunérez quand même en fonction de...
	R136: oui, voilà. Moi, sur ce type de poste, en général, on part sur du Smic, employés - ouvriers. Après tout le
	reste au travers de ces missions, ce n'est que du plus. S'il a des primes, il dépend en fait de la convention
	collective de l'entreprise où il va travailler. [exemples précis](...)... Coupure de l'enregistrement

Entretien n°2 PME

1	Q1_
2	R1_ Donc nous, en formation continue, actuellement comme c'est un petit peu la course, j'allais dire, puisqu'on a lancé une marque là
3	qui est en plein boum, on va faire les formations qui permettent de gérer un outil, un nouvel outil par exemple, ou après, de se
4	remettre à niveau sur une langue, on va avoir pour le bureau d'étude, on va avoir des logiciels ...
5	Q2_ Sur une langue ?
6	R2_ Sur une langue : ça va être l'espagnol, l'anglais, ou machin ; certains qui ont besoin de se remettre à niveau, on peut faire ce type
7	de formation. Et après on peut avoir des formations beaucoup plus longues et certifiantes ou diplômantes en fonction de ce que l'on
8	veut faire, par exemple, en production, ça peut être quelqu'un qui veut passer un diplôme d'usineur ou tourneur-fraiseur ou autre : ça,
9	on peut arriver à le mettre à l'intérieur en fonction de ce dont on a besoin. Alors c'est vrai que nous, on a de moins en moins besoin de
10	ça parce qu'on a de plus en plus notre sous-traitance qui va un peu plus loin dans ce que fait le produit et nous, ici, on a plus qu'une
11	partie d'assemblage.
12	Q3_ Ah oui, d'accord.
13	R3_ Et on se rend compte quand même que si on veut conserver un certain savoir-faire, il faut qu'on garde au moins une ou deux
14	personnes qui puissent faire de l'usinage, faire tourneur, etc. Donc ça, c'est pour la partie, j'allais dire, technique ; et puis pour la partie
15	administrative, c'est ça : c'est vraiment des blocs de compétences qu'on vient mettre en fonction de ... Là, par exemple, on va
16	démarrer une stratégie marketing un peu différente, je pense qu'on aura sûrement besoin d'être un peu plus formés sur comment on
17	met en place une stratégie sur les réseaux sociaux ...
18	Q4_ Ah oui ...
19	R4_ La gestion d'un site, de ces sites-là, une meilleure compréhension sur words, et les liens avec Google ... ça, c'est des petits blocs
20	qu'on peut aller chercher à droite à gauche. Après, pour les formations certifiantes qu'on peut faire, c'est beaucoup plus complexe à
21	aménager avec la vie professionnelle, forcément. Alors moi, j'en ai fait une il y a 5 ans, euh ... Pour de la stratégie de gestion
22	d'entreprise, qui était liée à l'université Paris-Défense, plus un institut privé, l'IEG ; et donc ça, c'est vraiment fait que pour les chefs
23	d'entreprises, donc on a un bloc de 2-3 jours par mois, et après, c'est de l'e-learning avec des cours sur internet ...
24	Q5_ Hmm, d'accord, oui.
25	R5_ Et ça, ça permet vraiment de se gérer. Bon, par contre, il faut vraiment se dégager du temps, donc moi, je venais plus tôt le matin,
26	j'arrivais ici vers 5h30-6h, ça me permettait de travailler jusqu'à ce que mes équipes arrivent vers 8h, et chaque jour, je pouvais
27	avancer sur ça. Les échecs, là, sur ce genre de choses, ce sont les gens qui ont essayé de le faire dans la journée, mais c'est pas
28	possible, ça fonctionne pas.
29	Q6_ Hmm.
30	R6_ Et puis, après, on a toutes les formations obligatoires qui vont être des formations de sécurité. Donc pour une mission de travailler
31	la flamme, il faut que tout le monde ait le permis-feu ; on va utiliser les chariots élévateurs, donc là, il va y avoir les formations CACES
32	(??) ; on va avoir du travail en hauteur ... Donc voilà, tout ça, c'est le bloc sécurité qu'il faut que tout le monde ait.
33	Q7_ Le permis-feu ?
34	R7_ Permis-feu. Alors permis-feu, c'est pas forcément obligatoire chez nous parce que le permis feu, il doit être délivré pour ceux qui
35	font de la soudure sur métaux.
36	Q8_ Ah oui, d'accord.
37	R8_ Sauf que nous, on fait un peu de soudure ici, et nous, notre produit, ce que l'on fabrique, c'est un pistolet de rétraction, donc en
38	fait ...
39	Q9_ Oui, j'ai vu sur votre site, les premiers pistolets, oui ...
40	R9_ Oui, voilà, c'est ça. Donc ça, on connecte ça à une source de gaz et puis on crée une flamme très spécifique, hein, très particulière,
41	qui est très courte et qui permet de venir chauffer les films qui sont thermosensibles et se rétractent sous l'effet de la chaleur.
42	Q10_ D'accord, oui.
43	R11_ Donc on a plein d'applications qui maintenant utilisent cette qualité de flamme et on est forcément, j'allais dire, plus sensible. On
44	travaille avec du gaz, on travaille, donc, avec ça ... Il faut qu'on soit réactif s'il y a un départ de feu, il faut qu'on sache éteindre un feu
45	lié à une fuite de gaz et tout, donc on fait faire ce permis-feu qui, normalement, est destiné à ceux qui font de la soudure. Donc le
46	permis-feu, ça va être de mettre les gens en situation, donc devant un feu de carburant, devant un feu de gaz, voilà, et il faut arriver à
47	se servir de l'extincteur, et ça permet, bon, si tout le monde est formé d'être réactif face à ça, quoi.
48	Q12_ Et les formations, vous les ... Enfin qui dispense, ce sont des centres de formation, vous faites venir quelqu'un ?
49	R12_ Alors c'est des centres de formation ; alors nous, on est associé au centre de formation, enfin, on est associé ... On travaille
50	souvent avec le centre de formation qui est lié à l'Union des industries des métiers de la métallurgie donc l'AFPI (??) parce qu'ils ont un
51	plateau technique qui est vraiment proche d'une usine, hein. Donc quand vous rentrez là-dedans, c'est comme si vous étiez dans une
52	usine sauf que c'est des apprentis, c'est des gens d'autres entreprises qui viennent apprendre, et puis après, ils ont des personnes qui
53	peuvent venir en entreprise. Nous, dernièrement, on en a fait une avec le responsable technique pour un logiciel qui nous permet de
54	délivrer le document unique. Donc le document unique, c'est donc le document qui permet de faire un panorama de tous les risques
55	que vous pouvez avoir dans l'entreprise et puis de les noter de 1 à 10. Bon, nous, on est dans une entreprise où il n'y a pas de grands
56	risques, parce que on ne va pas, comment dire, charrier des palettes qui sont très très lourdes dans l'espace où les gens travaillent, on
57	ne va pas manier beaucoup de produits chimiques, donc voilà, toutes ces choses-là, c'est là où on a le plus de risques pour l'homme.
58	Après, à part les allumages que l'on fait, voilà, ça, ça va être noté à certains endroits et ça nous permet d'être, comment dire, en règle
59	avec tout ce qui est services de santé au travail, etc.
60	Q13_ D'accord. Et les personnes que vous employez, là, c'est en générale, du point de vue du niveau formation initiale ...

61	R13_ De formation ? Bah c'est très large : on va avoir, ben après on a des gens d'une cinquantaine d'années pour la partie commerciale, donc eux, ça va être des licences, à peu près niveau licence, maîtrise. Moi, j'ai un master. Après, ça va être du BTS, il va y avoir du BTS pas mal pour tout ce qui est administration des ventes et administratif. Pareil, il va y avoir des DUT en bureau d'études, DUT et BTS. Et puis après, en production, en grande majorité, ça va être du bac, voilà, ça va être le bac ...
62	
63	
64	
65	Q14_ Bac générale, bac pro ou ...
66	R14_ Le bac général, il y a du bac général, du bac professionnel ...
67	Q15_ Que vous prenez sans forcément de formation sur le ...
68	R15_ Non. Non, parce que en fait, ce que l'on a souvent, c'est qu'on a des gens qui rentrent chez nous en intérim et puis qui se plaisent
69	ici, des gens qui ont par exemple, la dernière, enfin l'avant-dernière personne qu'on a embauchée, c'est une dame qui travaillait au
70	centre hospitalier, qui était ... Comment on appelle ça ? Je ne trouve plus le nom ... Enfin qui secondait tous les infirmiers pour les
71	soins, pour voilà ...
72	Q16_ D'accord, oui. Oui.
73	R16_ Et puis, la clinique a licencié et elle s'est retrouvée, bon, voilà, à faire de l'intérim, sans forcément a priori avoir envie de revenir
74	là-dedans, mais elle se cherchait un peu. Et puis, elle est venue chez nous en intérim, et finalement, nous, on avait besoin, donc elle est
75	restée un moment en période d'intérim chez nous. Et puis, après, moi j'avais la possibilité de créer un CDI donc je lui ai demandé, et
76	puis voilà, elle se plaisait bien ...
77	Q17_ Et par rapport à ce qu'elle faisait avant, du coup, elle s'est formée, enfin, ça n'avait rien à voir avec ce qu'elle faisait avant ...
78	R17_ En fait, c'est de la formation interne. Alors nous, on a cette capacité-là, avec la façon dont on a dimensionné nos postes, dont on
79	a, j'allais dire séparé nos tâches, on peut rentrer en douceur, il n'y a pas besoin d'avoir déjà un apprentissage de la gestion d'une
80	machine ou autre. On va passer par une première étape d'assemblage d'une typologie de produits parce qu'ils sont simples et qu'il y a
81	des étapes pas forcément complexes. Alors pour ceux qui rentrent, juste on sait qu'ils viennent 2-3 semaines parce qu'on a un pic de
82	fabrication, ils vont être à une tâche et puis voilà. Après, ceux qui sont là pour un peu plus longtemps, l'intérêt, c'est de les rendre
83	polyvalents très vite, donc ils vont faire une première tâche, une deuxième tâche et puis après on peut les faire tourner. Et puis après,
84	quand on les signe en CDI, on les met sur des choses un peu plus sensibles et donc, ils sont formés par nos équipes ici. On n'a pas par
85	exemple quelqu'un, un manager, qui va lui dire « voilà, tu vas être formé comme ça ». On demande à nos opérateurs de fabrication de
86	devenir formateurs, l'intérêt étant déjà que ça leur permet d'avoir une vraie responsabilité, des relations avec les autres et tout ça, de
87	créer déjà le lien avec la personne qui va entrer dans l'entreprise ; et puis la deuxième chose, c'est que ceux qui sont le plus présents
88	dans la lean de fabrication, c'est pas moi ou mon directeur technique, alors moi, j'y suis toutes les 5 minutes, mais celui qui va y être
89	100% de son temps, c'est lui. Donc il faut que chacun ait un regard critique sur le travail de l'autre, alors critique, pas en disant « ce qui
90	tu fais, c'est nul », mais en disant, voilà « je vais t'aider, là, on pourrait peut-être faire mieux ». Et l'intérêt, c'est d'avoir toujours un
91	niveau de qualité très élevé et d'avoir une vraie implication des équipes.
92	Q18_ Et globalement, ça se passe bien.
93	R18_ Et globalement, ça se passe très bien. Ça se passe très bien parce que nous, managers de toutes les strates, on laisse une vraie ...
94	Parce que le problème, ça vient plutôt des managers que de eux. Eux, ils sont très contents d'avoir de l'autonomie, alors jusqu'à une
95	certaine limite où ils n'ont, après, ils n'ont plus la « capacité » entre guillemets, sans prétention qu'on ait une meilleure capacité
96	qu'eux, mais ils n'ont pas la capacité d'avoir une vision globale du sujet. Donc, nous, sur tout ce qui est comment votre lean de
97	production doit être faite, quel type de matériel vous devez mettre sur votre lean de fabrication, tout ça, c'est eux. Et en fait, on part
98	d'une feuille blanche et on leur dit « voilà, il faut sortir ce produit-là, comment vous voulez faire ? » Donc eux, ils vont dessiner leur
99	lean de fabrication et puis après, mes équipes, ils vont la construire, c'est eux-mêmes qui vont la construire, leur lean de fabrication.
100	Toutes les semaines, on a une réunion de toute la production, alors je leur demande si leur semaine s'est bien passée, quelles
101	difficultés ils ont pu rencontrer, et tout ça, ça permet de désamorcer les problèmes qu'on peut avoir dans la lean de fabrication. Et ça,
102	bon, il faut qu'on arrive à le mettre en place dans d'autres services, mais ça, c'est quelque chose qui est très puissant.
103	Q19_ Vous diriez que vous êtes sur la lean, ce que l'on appelle le management participatif ?
104	R19_ Ouais, alors, il y a des grosses modes ... Nous, ça fait 7 ans qu'on fait ça, donc là, on est partis sur du lean manufacturing donc
105	vraiment cette méthodologie d'avoir un flux tiré et que la personne s'occupe de son produit du début à la fin.
106	Q20_ Oui, du lean management, c'est ça ?
107	R20_ Oui, voilà, du lean management et du lean manufacturing
108	Q21_ J'en ai discuté avec un ... Parce que je fais aussi un stage au CESI et la personne qui s'occupe justement du ... Enfin ce n'est pas
109	le directeur du CESI ... Mais effectivement, il m'a parlé du lean management.
110	R21_ Oui. Alors bon, ce qu'il faut toujours faire attention là-dedans, c'est qu'il y a des vrais modes ...
111	Q22_ Oui, c'est ce qu'il m'avait dit aussi.
112	R22_ Voilà, il y a des modes, il y a ... Il faut qu'on soit plus dans la ... Comment dire ? Dans la philosophie générale que dans l'outil, alors
113	que les gens se disent « cet outil, il est génial ... »
114	Q23_ Ils sont axés sur l'outil.
115	R23_ Voilà, ils sont axés sur l'outil. La philosophie générale, c'est donner du sens au travail de chacun en les impliquant au maximum.
116	Impliquer les gens, ça veut dire que, en tant que manager, on perd un peu son pouvoir et on est beaucoup plus face aux critiques de
117	tous les jours. Au début, c'est dur parce que, et bien, tout ce qu'on n'a pas fait pendant des années, on le prend en pleine poire, mais il
118	faut délier les langues pour que ça fonctionne, parce que sinon, on pourrait se dire méthode à l'ancienne : vous faites ce que je dis et
119	puis vous la fermez. Ce qui a été le cas dans notre entreprise jusqu'à il y a 7-8 ans. Et puis, ça a changé donc bon, c'est difficile, même
120	pour ces personnes, pour tout le monde, d'avoir à œuvrer une modification complète de ce qu'ils doivent faire. Maintenant, ça marche
121	très bien et c'est une méthode qui ... Comment dire ? Qui s'enrichit tout le temps. Donc il faut toujours laisser la porte ouverte à une
122	évolution, une modification. Là, notre lean de fabrication, on l'a faite évoluer il y a un an et demi, à peu près, alors qu'on l'avait faite
123	évoluer il y a 3 ans, et 3 ans avant, etc. Donc dès qu'on commence à être limité ou qu'on intègre un nouveau produit, on repense toute

124	la lean, comment on veut la faire, etc. Et ça bouge tous les jours.
125	Q24_ D'accord. Et vous, alors, au niveau de votre formation, vous avez fait un bac ...
126	R24_ Alors moi, j'ai fait un bac ES. C'est resté comme ça, a priori, je ne suis pas si vieux que ça ? [rires] C'est encore S, ES et littéraire.
127	Donc j'ai fait le général ES, pas de spécialité particulière. Et puis après, je suis rentré à la fac de Bordeaux, j'ai fait une première année
128	d'éco-gestion. Donc c'était le DEUG, j'ai fait la première année de DEUG.
129	Q25_ Ah oui, vous étiez encore sur le DEUG, licence, maîtrise ...
130	R25_ Oui, DEUG, licence, maîtrise et DESS. Donc là, en fait, je ne savais pas trop quoi faire, mais j'aimais bien l'économie, donc il y
131	avait le choix entre AES (administration économique et sociale), et ça me paraissait un peu généraliste, et éco-gestion où là, c'était plus
132	des mathématiques et de l'économie. Je me disais que je ferais peut-être expert-comptable, j'aimais bien les chiffres. Donc j'ai
133	redoublé ma première année, puisque généralement quand on sort du lycée, on a envie de faire la fête, donc voilà, j'en ai profité,
134	surtout que je ne vivais pas chez mes parents [rires]. Et puis après, je me suis dit « bon, il faut que je bosse un peu ». Donc j'ai repris
135	ma première année sérieusement. Et ce qui était intéressant à l'époque, c'est qu'il y avait des IUP, instituts universitaires
136	professionnalisés ou professionnalisants, qui étaient un petit peu le pendant des écoles de commerce, mais à l'échelle publique,
137	gratuite. Et c'était vraiment très bien. Malheureusement, ils ont arrêté ça. Et en fait, là, c'était des petits groupes d'étudiants,
138	vraiment, c'était comme une école de commerce avec des professeurs de haut vol et on sortait à master 1 donc maîtrise. Donc là,
139	j'avais postulé pour plusieurs choses : j'avais postulé à Bordeaux pour informatique et assistance à la gestion économique, j'avais
140	postulé sur Toulouse et sur La Rochelle, c'est ce que j'ai fait, donc La Rochelle. C'était un IUP management des entreprises avec une
141	spécialisation sur l'Asie Pacifique, donc on apprenait 2 langues asiatiques, en plus de l'anglais. Et je m'étais dit, bon, c'est un peu la
142	tendance, la Chine, tout ça, donc je vais faire ça. Et finalement, j'ai bien fait de le faire. Doc je suis parti sur La Rochelle, où là, j'ai fait
143	donc le DEUG, la licence, après la licence, je suis parti en Chine pour apprendre, faire un semestre, avec un stage aussi, et puis après,
144	j'ai fait la dernière année, la maîtrise à La Rochelle, je suis revenu avec, pareil, deux stages de 6 mois. Ça permet vraiment d'être,
145	d'avoir un pied dans le monde professionnel.
146	Q26_ Les stages sont importants, oui.
147	R26_ Les stages sont importants. Les stages sont importants si on les réfléchit comme un premier pas dans un premier job.
148	Malheureusement ... Alors c'est difficile, hein, la problématique du stage : la plupart vont à la facilité et donc vont dans la boîte du
149	copain ou du machin et tout ça, où ils savent que derrière, il n'y a rien. Et puis après, moi, je suis plutôt dans le truc où il faut ramer
150	pour trouver le stage, où le gars se dit sûrement « on a besoin d'un stagiaire, mais s'il fait bien le boulot ... », il faut aller au-delà de la
151	mission, il faut être vraiment force de proposition aussi, et moi c'est que j'ai fait. Le premier stage que j'ai fait, c'est à la chambre de
152	commerce de Bordeaux où il y avait une mission d'implantation en Chine d'entreprises de la région. Donc j'ai pris mes petits dossiers
153	sous le coude en me disant « je ne sais pas trop comment je vais faire, mais je vais essayer », et puis j'ai fait de mon mieux, ce qui m'a
154	permis que ces entreprises-là, dont cette structure où je suis, ben finalement, aient des échanges, quoi. Et puis après, l'année suivante,
155	le deuxième stage, c'était pour Vinexpo Asie Pacifique, c'était je crois la première ou la deuxième édition qu'ils faisaient à Hong Kong et
156	donc là, je les ai aidés à créer des événements autour de Vinexpo Asie Pacifique. Et puis après le master, enfin la maîtrise, ben j'avais
157	deux choix : soit je bossais, soit je reprenais mes études. Et donc là, à l'intérieur des entreprises que j'avais accompagnées pour
158	Vinexpo Asie Pacifique, il y avait une structure qui faisait des produits agroalimentaires sur l'Asie, qui faisait des produits
159	agroalimentaires de qualité ici, donc agneau des prés salés, chorizo d'Espagne, etc., et qui exportait ça en Asie. Et moi, en fait, j'avais
160	un carnet d'adresse assez important puisque j'avais fait toutes ces manifestations, donc j'avais tous les importateurs, donc ils m'ont
161	embauché pour ça, et puis j'ai commencé à développer la zone. Sauf que la personne à la tête de cette structure avait, je pense, les
162	yeux plus gros que le ventre et a voulu faire des produits transformés qui étaient de très mauvaise qualité et avec des problématiques
163	sanitaires importantes. Et donc, bon, j'ai senti que la boîte allait fondre les plombs et je suis parti avant, donc la boîte a fondu les
164	plombs 2-3 mois après que je parte. Donc là, j'ai repris des études, j'avais repris un master 2 de commercialisation des vins et
165	spiritueux, j'ai démarré, j'ai fait un mois à peu près, et puis, au même moment, j'ai eu contact avec mon actuel associé donc qui était le
166	président (qui est toujours président, d'ailleurs) de la structure ici. On s'était croisé sur des missions comme ça en Asie, et puis j'avais
167	vu qu'il avait mis une annonce et donc j'avais postulé à cette annonce. Mais bon, comme j'étais très jeune, il m'a dit « bon, Julien, très
168	bien, mais t'es trop jeune, donc voilà ... ». [rires] Il a embauché quelqu'un, ça s'est pas bien passé, j'ai re-postulé à l'annonce, il m'a dit
169	« bon, t'as l'air d'être motivé, on va tenter ». Voilà, donc là, j'ai passé le programme de recrutement standard, hein, et puis finalement,
170	je suis allé jusqu'au bout et je suis rentré ici en responsable marketing. Donc bon, là, l'intérêt, c'est que finalement, on apprend les
171	produits sans forcément être confronté au client de suite, et puis après je suis passé responsable commercial, j'ai géré la France assez
172	rapidement, pour bon, pareil reprendre le réseau, comprendre comment ça fonctionnait et tout, et puis après, je suis parti à l'export
173	aussi très vite, donc les États-Unis, et puis bon, après, il y avait que moi, donc voilà, il fallait que j'aille partout donc j'ai beaucoup
174	voyagé. Et puis après, je suis passé directeur commercial, j'ai monté la filiale aux États-Unis, donc on a une filiale à Chicago, avec une
175	personne en poste qui fait Canada, Mexique et États-Unis. Et puis après, on a recruté des responsables de zone et je suis passé
176	directeur général il y a 6 ans, quelque chose comme ça, 5-6 ans. Et là, j'ai fait une formation, j'ai pris cette formation-là pour voir
177	vraiment tous les aspects de la direction générale et surtout être force de proposition sur la stratégie, voilà. Et puis, il y a maintenant
178	un an tout pile, là, je suis rentré au capital pour, à terme, reprendre la structure ici.
179	Q27_ D'accord. Intéressant. [rires]
180	R27_ Non, non, mais très intéressant ! Et puis après, voilà, j'ai saisi les opportunités qu'il y avait à saisir, j'ai aussi eu la chance d'avoir
181	un dirigeant qui avait aussi envie de transmettre son entreprise et qui l'a fait correctement, parce que malheureusement, c'est un peu
182	le problème, là, et ça va être le problème des années à venir : il y a beaucoup de dirigeants qui ne se sont pas préparés à transmettre
183	leurs entreprises, des gens issus finalement du baby-boom et de l'après-guerre. Donc il va y avoir beaucoup de structures qui vont être
184	amenées à se transmettre mais pas correctement, et ça, c'est un vrai problème. Qu'on ne perçoit pas forcément encore, mais qui va
185	arriver. Parce que transmettre une entreprise, ça se fait pas en claquant des doigts, les gens qui ne sont pas préparés n'ont pas
186	forcément l'image de la valeur de leur structure, on en demande forcément, enfin très souvent, beaucoup plus qu'elle ne vaut. Et puis

187	après, il faut que les gens soient préparés en interne à ça, et tout, quoi. Donc c'est pas si simple que ça. Ici, ça s'est fait facilement,
188	parce que ça fait 10 ans que je suis dans la boîte et que les gens m'apprécient, enfin bon, après, vous verrez, hein, ce qu'ils disent sur
189	moi, mais ça, c'est autre chose. [rires] Mais bon, et puis on a eu cette démarche de lean management donc, qui a permis aussi aux gens
189	d'être plus autonomes, ce qui fait qu'ils sont aussi moins à compter sur les managers qui les entourent qu'une structure un petit peu
190	avec le patriarcat en haut et qui est tout pour les équipes. Et ça, c'est vraiment dangereux. Parce que, en fait, c'est que la personne, et
191	non pas l'entreprise et son activité, qui a une valeur, c'est plus dans cette personne-là, et quand elle part, c'est plus compliqué.
192	Q28_ C'est plus compliqué, oui. Je peux vous poser une question indiscrète dans le sens où ... [rires]
193	R28_ Allez-y.
194	Q29_ Vous diriez, quand vous étiez au lycée, que vous étiez un élève, un gros bûcheur, avec d'excellents résultats ...
195	R29_ Non !
196	Q30_ Ou vous étiez ... vous vous cherchiez ?
197	R30_ Non, j'étais quelqu'un qui avait de grosses facilités, en fait, j'ai une mémoire visuelle qui est très bonne, et, en fait, jusqu'à la
198	primaire et au collège, j'avais d'excellents résultats, parce que je lisais une fois ma truc et ça rentrait ...
199	Q31_ Oui, ça allait tout seul, donc il n'y avait pas d'efforts à faire, quoi ...
200	R31_ Voilà, il n'y avait pas d'efforts à faire. Donc j'ai toujours, enfin, j'avais toujours entre 15 et 18 de moyenne, voilà. Et puis après,
201	arrivé en 2nde, bon, j'ai un peu lâché le truc [rires]. Alors bon, comme j'avais de grosses capacités, dès que ça descendait un peu, voilà,
202	je me mettais un peu plus à bosser et bon, je devais être à ... entre 12 et 14 de moyenne, quoi, quelque chose comme ça. Donc j'ai eu
203	mon bac, pas haut la main, mais je l'ai eu. Et puis après, par contre, arrivé à la fac, c'est là où ça a changé, parce qu'il faut vraiment
204	bosser ...
205	Q32_ Et autonome.
206	R32_ Et être autonome, voilà. Et là, bon, j'ai lâché une année et après, je m'y suis remis et c'est revenu assez bien. Donc j'étais pas un
207	gros bosseur. Après, ma sœur, qui était plus âgée que moi, elle, c'était l'inverse : elle avait de vraies difficultés à enregistrer les choses
208	et elle travaillait toute la journée. Finalement, elle, elle est restée toujours très linéaire et presque meilleure que moi à la fin, alors que
209	moi, c'était vraiment l'inverse [rires].
210	Q33_ Oui, oui, je comprends.
211	R34_ Voilà, donc bon, j'étais pas meilleur que les autres. Après, j'ai toujours ... mes parents nous ont toujours ouvert l'esprit, à être
212	curieux et tout ça, c'est vrai que j'ai toujours eu cet esprit de curiosité. J'étais, par exemple, pas forcément bon en mathématiques,
213	mais il y avait des parties des mathématiques que j'aimais bien, les mathématiques, en fait, où je comprenais là où on allait : tout ce
214	qui était logarithmique et tout ça, je comprenais rien, ça m'intéressait pas ; par contre, les statistiques, les trucs comme ça, ça, ça
215	m'intéressait. Et oui après, tout ce qu'il y avait autour, l'histoire-géo, les trucs comme ça ...
216	Q35_ Tout ce qui était culture générale ...
217	R35_ Voilà, culture générale, tout ça, ça m'intéressait.
218	Q36_ C'est intéressant, parce qu'on a des élèves qui ont exactement ce profil-là, et c'est vrai que c'est important d'avoir des
219	exemples, justement, des parcours de vie pour leur dire « mais bon, d'accord, c'est pas super, là, tu te cherches, mais t'inquiète pas
220	... » Parce qu'on est vraiment dans ... Je trouve qu'on est quand même, par rapport aux jeunes, dans un discours assez pessimiste,
221	mine de rien.
222	R36_ Ouais, ouais. Alors moi, je sais que je me ... C'est pour ça, justement, que j'avais envie de faire venir des profs en ent reprise, et je
223	sais que je fais, moi, quelques interventions dans des universités. Et c'est ça, qui me gêne, moi, c'est ce côté « p*tain, on est jeunes ... »
224	[rires] et c'est ce côté pessimiste qui est vraiment dommage ... Alors c'est vrai qu'on est dans une structure un peu particulière, notre
225	entreprise, on est sur un marché de niches, on est en forte croissance et tout ça ... Et le truc, c'est que les jeunes, enfin moi, je sais,
226	hein, j'ai été au lycée et après à la fac : ce qu'on voulait, c'est aller bosser chez L'Oréal, chez LVMH, dans des grands groupes, tout ça,
227	alors qu'on a un tissu industriel de PME qui est intéressant, il y a vraiment de l'intérêt. Moi, quand j'ai commencé ici, tous les mois,
228	j'étais parti à l'autre bout du monde, c'était super enrichissant. Et voilà, on vend des pistolets de rétraction [rires], voilà, je pourrais
229	vendre de la robinetterie ou je sais pas quoi, voilà, je pense que ça serait aussi intéressant. Donc il faut aussi dépasser ça et voir qu'il
230	n'y a pas que les grands groupes. Et malheureusement, c'est ça qui est vachement décrié dans les médias aussi : les grands groupes, ils
231	asservissent, ils sont pas en lien avec leurs équipes, machin. Nous, on essaie d'être l'inverse, et je suis pas le seul, hein. Alors moi, je
232	fais pas partie du CJD, du centre des jeunes dirigeants, mais tous ces gens-là, ils ont à peu près la même vision que moi.
233	Q37_ Vous avez des réunions entre vous, là, justement, les jeunes dirigeants ?
234	R37_ Oui. Alors le CJD, c'est une association, c'est une des ... enfin c'est la plus ancienne des associations patronales, qui n'est pas
235	politisée, qui n'est pas non plus un syndicat, c'est simplement un regroupement de jeunes dirigeants, donc jeunes dirigeants, ça ne
236	veut pas forcément dire qu'on est jeunes, mais qu'on a monté notre boîte il y a pas longtemps. Et là, on essaie d'échanger des bonnes
236	pratiques donc il y a plusieurs réunions : tous les mois, il y a une réunion qui est liée à une thématique générale, la prochaine, c'est les
237	ressources humaines par exemple. Donc là, on se réunit tous et on va avoir un intervenant qui va nous parler de tel ou tel sujet. Et puis
238	après, on peut suivre des ... ce qu'ils appellent des commissions, qui vont être sur ... par exemple, il y a une commission de bien-être,
239	donc là, c'est le bien-être en entreprise : le bien-être du dirigeant et de ses salariés. On va avoir ... moi, je suis dans la commission
240	agilité, donc là, c'est une branche du lean où on va impliquer un peu plus les équipes par l'intermédiaire, donc là, d'outils, mais il faut
241	avoir avant un passif comme on a ici. Il va y avoir des commissions ... la commission découverte, où là c'est les chefs d'entreprise, c'est
242	un peu le vis ma vie, les chefs d'entreprise vont aller voir un dirigeant, ils sont 4 ou 5, et puis lui, il va leur dire comment fonctionne
243	l'entreprise, qu'est-ce qui marche, qu'est-ce qui marche pas, la problématique du moment, et les autres vont lui donner un peu ce
245	qu'ils ressentent de l'entreprise. Voilà, donc on a plein de commissions comme ça, ce qui nous permet de nous voir soit en petits
246	groupes de 4 ou 5, soit tous ensemble.
247	Q38_ Oui, et puis ça évite l'isolement en tant que ...
248	R38_ Voilà. Ça évite l'isolement, et puis après, on a des projets un peu plus larges, on a des projets donc à destination des jeunes, où

249	là, on va ... ça peut être dans des lycées, ça peut être dans des universités, et puis on les fait participer à des activités un petit peu jeux
250	d'entreprises, mais avec des vrais chefs d'entreprises. On va avoir ... bon, on va aussi avoir un genre de lobbying où, en fait, ces idées
251	de bien-être en entreprise, de respect, de mettre au centre l'humain, on va essayer de voir des politiques, quoi, on va leur dire que
252	voilà, il y a autre chose que cette image un peu mauvaise du chef d'entreprise ...
253	Q39_ Productiviste ...
254	R39_ Oui, voilà, productiviste, qui est actionnaire, voilà, tout ça. Et puis après, on va avoir aussi des commissions où on fait passer ...
255	enfin c'est pas des commissions, comment ça s'appelle ... des comités de pilotage, ils appellent ça, des comités de pilotage sur le CJD
256	en lui-même. Donc nous, chaque année, on fait ce qu'on appelle une prestige, donc ça va être une conférence avec des thèmes
257	souvent un peu décalés par rapport aux thèmes du MEDEF ou autres, et on essaie d'inviter toutes les entreprises du coin pour qu'ils
258	puissent réfléchir sur ce type de problématiques. Voilà. Donc ça, c'est un mouvement qui a l'intérêt, et c'est vrai qu'on a quand même
259	pas mal de sujets qu'on peut pas partager forcément, on peut pas forcément discuter avec ses équipes de problématiques de
260	stratégies ou autres, et là, c'est intéressant de pouvoir en discuter avec d'autres, et puis les autres aussi peuvent avoir des problèmes,
261	et ça redonne un coup de boost quand vraiment trop de stress ou autres, et c'est vraiment bien.
262	Q41_ Vous travaillez combien d'heures par semaine, là, vous diriez ...
263	R41_ Alors, ici, franchement, c'est pas la folie, mais je dois travailler entre 45 et 50 heures, quelque chose comme ça, par semaine.
264	Faut faire attention à ça, d'ailleurs : jee pense que trop, il y a une problématique de désorganisation. Alors je fais attention quand je dis
265	ça, parce que les autres, certains me disent « non, mais j'ai trop de travail, c'est tout », mais il y a aussi une problématique de déléguer
266	le travail que l'on a à faire, de bien le déléguer, et de rendre ses équipes responsables pour ne pas avoir toute la journée des gens qui
267	rentrent dans votre bureau en disant « mais je fais quoi ? ».
268	
269	Q42_ Oui, hmmm.
270	R42_ Un petit peu comme on a des élèves, quand il arrivent en bas de la page : « je fais quoi ? ben t'écris sur la table ... » On leur
271	apprend à tourner la page et à écrire derrière leur feuille. Beh là, c'est un petit peu ça. Donc ça évite d'être dérangé tout le temps, de
272	pouvoir se concentrer sur ce à quoi on est bon, normalement c'est avoir une vision de son entreprise à 4 ans, 5 ans ou autres, à gérer
273	ce qu'on a à gérer, le social, les ressources humaines, c'est moi qui vais le gérer, la finance, c'est moi qui vais la gérer, etc., et puis une
274	partie du commercial puisque j'ai encore un porte-feuille commercial, donc ça, c'est à nous de le gérer. Mais après, on peut aussi avoir,
275	ce qui peut se passer aussi, c'est quand même d'avoir des semaines ou des mois où c'est ... voilà, on a des grosses masses de travail, et
276	là, ça va être beaucoup plus de temps. Donc moi, ce que je fais, c'est que je vais venir plus tôt le matin, je préfère venir plus tôt le
277	matin que rentrer tard le soir chez moi, parce que je veux voir mes filles aussi, donc voilà, mes deux petites filles. Donc il faut arriver ...
278	je bosse pas le week-end, ou très rarement, et puis là, on va commencer les périodes de salons, ben les périodes de salons, on n'est
279	pas à la maison, quoi, donc voilà, après c'est du matin jusqu'au soir, les week-ends aussi, voilà.
280	Q43_ Et quand vous prenez quelqu'un chez vous, dans l'entreprise, un des critères qui vous paraît le plus important ? Parce
281	qu'apparemment vous prenez des bac pro, bac général, diplôme plus élevé ... Mais votre première ... Qu'est-ce qui compte le plus,
282	en fait, pour vous ?
283	R43_ Ce qui compte le plus, c'est la personne, c'est la personnalité de la personne. Et ça, vraiment on le voit. Bon, j'ai pas non plus ...
284	Enfin, j'ai 10 ans d'expérience, j'en ai pas 20 ou 30, mais déjà, ce que l'on voit de suite, c'est que si ça marche pas dès le départ, ça
285	marchera pas du tout. Donc si on a ... Mais c'est vraiment ça, hein, c'est, en plus, c'est compliqué à expliquer, mais c'est le relationnel :
286	si on le sent pas, ça marchera pas du tout. Et j'ai déjà eu des expériences et je sais que ça marchera pas du tout. Donc c'est ce premier
287	contact, si la relation est bonne, après derrière, on mettra les compétences qu'il faut mettre, on ... voilà, donc il faut regarder ça. Et
288	après, bon, sur des postes un peu plus techniques, ça va être quand même le bloc de compétences par rapport à ce qu'on attend.
289	Q44_ Oui, effectivement, oui. Bien sûr.
300	R44_ Donc là, par exemple, au bureau d'études, il faut savoir bien évoluer sur des logiciels de dessin, bon généralement, les gars, ils
301	l'ont. Après, par exemple, au bureau d'études, tester la créativité, c'est compliqué, ça. Donc moi, je fais appel à des cabinets de
302	recrutement, ici, sur Bordeaux, pour essayer sur certains postes d'être vraiment sûr de mon recrutement.
303	Q45_ D'accord. Et le cabinet d'études, là ... Enfin quand vous parlez de créativité, moi je pense que l'école tue la créativité, mais
304	bon, ça c'est un autre point [rires] ... Vous avez ... parce que quand vous dites les bureaux d'études, c'est-à-dire que vous êtes
305	toujours aussi en train de faire évoluer vos produits, enfin notamment les pistolets ?
305	R45_ Oui. Oui, oui. Alors en fait, bon, on a ... Maintenant, on a une gamme un petit peu plus large, mais on va soit être dans de
306	l'innovation pure donc sur le pistolet de rétraction, donc nous, on est les leaders mondiaux et c'est nous qui avons le plus de brevets
307	sur ces produits-là, bah il faut que mes gars, ils trouvent à développer de nouvelles solutions, essayer de les développer en mettant du
308	brevet pour un peu bloquer les produits que l'on sort, et puis après, on a des choses qui gravitent autour, où c'est pas forcément de la
309	vraie innovation et il faut, il y a plein de petites choses, hein, par exemple un chariot porte-bouteille pour porter une bouteille de gaz,
310	le carton, il est gros comme ça, bon ben soyez créatif pour que le carton, il soit comme ça, ça coûte moins cher à envoyer. Voilà, pour
311	qu'on le fasse fabriquer pour un petit peu moins cher, il faut aussi de la créativité pour savoir que quand on plie un tube en acier
312	comme ça, ça coûte moins cher que quand on le soude. Enfin voilà, tous ces trucs-là, il faut aussi avoir cette curiosité-là et je pense que
313	la curiosité est importante, au-delà de la ... pour moi, elle est forcément liée à la créativité. Quand on est curieux d'aller voir comment
314	fonctionne ça, etc., derrière, bon, normalement ...
315	Q46_ Par contre, vous avez aucune connaissance ... Enfin si, je suppose qu'au bout de 10 ans, vous commencez ... Mais
316	techniquement, en fait, vous êtes pas ...
317	R46_ Non, non.
317	Q47_ Oui, d'accord.
318	R47_ Alors bon, là, j'ai de la chance, parce que mon ancien directeur et actuel associé, lui, c'est un pur technicien, donc pour l'instant,
319	le temps de transmettre, il suit toute la partie technique, après, moi je chapeaute, mais je vais pas pouvoir dire si une tôle de 6mm
320	soudée de telle façon va être mieux qu'une tôle de 4, machin : ça, c'est sûr que j'ai ces limites-là. Par contre, j'ai toujours été très

321	curieux là-dedans : mon grand-père était chaudronnier et il m'a toujours amené à droite, à gauche ; après, mon père est maître
322	d'œuvre, alors c'est autre chose, mais j'étais sur les chantiers. J'aime bien mettre les mains dedans et j'aime bien comprendre
323	comment ça fonctionne, cette curiosité, elle est là. Après, j'ai pas suivi de cursus, finalement, qui me permet de me dire si il y a telle
324	résistance des matériaux, etc., toutes es choses-là, je les ai pas. Mais ce qui est intéressant par contre avec les gens du bureau
325	d'études, c'est qu'ils sont assez ouverts pour prendre les remarques que nous, novices, on va pouvoir leur apporter. Et ça, c'est vrai
326	que c'est bien.
327	Q48_ Au bureau d'études, ils ont quel ... Vous les prenez sur des critères ...
328	R48_ Oh beh ça va être des critères vraiment de formation, on va avoir une partie critères de formation ...
329	Q49_ Donc c'est des BTS, IUT aussi ?
330	R49_ On a DUT, et puis après, on a quelqu'un d'un peu plus âgé donc lui, il a ... je crois que c'est un DUT qu'il a, et puis après, il a fait de
331	la formation continue, il était dans l'aéronautique, dans la robotique et tout ça, donc c'est plus pour son expérience qu'on l'a pris que
332	pour sa formation de base, quoi. Voilà. Et les deux travaillent sur le même logiciel de dessin, et là, il faut que l'on puisse faire des allers-
333	retours entre l'atelier et le dessin qu'on est en train de faire, parce que bon, finalement, on peut monter ... on peut faire un produit
334	très sympa mais qui va être compliqué à monter par exemple, donc ça, c'est intéressant d'être à côté de la ligne de fabrication pour
335	faire évoluer les produits après indus ... enfin pré-série, quoi.
336	Q50_ D'accord. Dernière question, je reviens un petit peu en arrière sur ce que vous disiez, là, quand vous recrutez des personnes,
337	vous sentez tout de suite si ça va le faire ou si ça va pas le faire ...
338	R50_ Oui.
339	Q51_ Vous diriez que un des premiers points, finalement, c'est le ... enfin c'est ce qu'on appelle le savoir-être de la personne ?
340	R51_ Oui, oui. Et d'ailleurs, c'est ... je me pose toujours vachement de questions quand j'ai des intérimaires qui ont un très bon
341	relationnel et un très bon savoir-être, je me dis « c'est dommage de les faire partir », enfin ou qu'ils partent parce que il y en a qui truc
342	... et j'essaie de trouver quelque chose pour les garder avec moi, quoi. Parce que le savoir-être, c'est vraiment un truc compliqué, et
343	puis après, alors, on peut pas avoir forcément tout le monde avec le même caractère, le même truc et tout ça, donc après, il faut
344	arriver à créer les équipes qui vont bien ensemble, ça c'est assez compliqué aussi. Parce que moi, j'ai un caractère qui est assez neutre,
345	donc j'arrive à m'adapter avec à peu près tout le monde, mais forcément, tout le monde n'est pas moi et donc, il y a des ... Bon après,
346	c'est comme partout, il peut y avoir des moments de tension, on essaie d'être assez intelligents pour les désamorcer et faire que ça
347	fonctionne mieux, et puis souvent, quand il y a ces tensions-là, il faut regarder autour qu'est-ce qui le crée. Souvent, c'est des manques
348	de communications, donc il faut créer les espaces pour communiquer, il faut créer les réunions quivont bien pour communiquer et
349	tout, donc voilà.
350	Q52_ Et le recrutement en intérim, là, vous recrutez par exemple auprès de, je ne sais pas moi, Adecco ou Man Power ou ...
351	R52_ Voilà, ben là, nous, on travaille avec une agence d'intérim, parce qu'on est petits, on n'a pas forcément ... là, je dois avoir 3 ou 4
352	intérimaires, surtout en fabrication, enfin uniquement en fabrication. Et en fait, on va soit avoir besoin sur une tâche, là on a
353	quelqu'un qui est venu la semaine dernière qu'une semaine parce qu'il y avait une tâche à faire sur la semaine et qu'on pouvait pas la
354	faire avec les équipes qu'on avait, donc là, quand c'est ça, bon, là, on a la personne et puis ça matche ou ça matche pas, et puis après,
355	on va avoir des besoins un petit peu plus longs, ça peut être un mois, ça peut être deux mois parce qu'on a un pic d'activité, et là, on
356	essaie de voir vraiment si au départ, ça colle, quoi, si vraiment ça va pas, je préfère perdre un peu de temps et reprendre quelqu'un et
357	tout. Là, on en a 3 qui sont avec nous depuis 2-3 mois et ça fonctionne bien, donc on va les garder et après, on verra comment on se
358	structure, parce qu'après faut arriver à voir si les pics d'activité qu'on a sont pérennes ou pas, est-ce qu'on peut prendre des gens en
359	CDD ou en CDI ... Voilà, il faut avoir cette vision-là. C'est toujours ... j'allais dire, c'est là où c'est le plus compliqué. Parce que
360	malheureusement, depuis plusieurs années, on navigue à vue. Avant 2007, avant la crise, 2007, ça a été notre meilleure année, après,
361	on a eu 2008 qui était un peu ... voilà et nous, on a plongé en 2009. Et avant ça, j'avais quand même des prévisions qui étaient hyper
362	simples à faire, quoi : jeprenais mon truc, je faisais une fois 1,05, j'avais 5% de croissance, tac, machin, c'était toujours pareil, les
363	commandes tombaient toujours à peu près en même temps, c'était très facile de piloter. Et après ça, tout s'est arrêté et les
364	distributeurs commandaient au dernier moment parce qu'ils avaient eux aussi pas de visibilité, donc là, ça a été plus compliqué ...
365	Q53_ Oui, tout se répercutait, en fait ...
366	R52_ Voilà. Donc c'était compliqué d'arriver à naviguer. Et puis après, bon, on a essayé de déployer d'autres activités pour grossir un
367	peu plus et pour lisser un petit peu le truc et là, c'est vrai que cette année, tout arrive un petit peu en même temps, une activité qu'on
368	a lancée et qui marche mieux qu'on le prévoyait, et puis des activités un petit plus plus anciennes, dont le pistolet de rétraction pour
369	l'emballage qui, lui, l'année dernière était un petit peu en retrait et qui, là, est en train vraiment de grossir. Et je pense que cette partie
370	emballage, là, elle va pas ... j'ai pas, comment dire, développer mon réseau ou autre, c'est simplement qu'on a à un moment, tout le
371	monde a passé ses commandes en même temps, donc là, ça va se calmer. Donc il faut que moi, je me dise que les gars que j'ai en
372	intérim, je vais pas pouvoir les embaucher ou je vais pas pouvoir ... voilà, donc ça, il faut arriver à le gérer correctement, quoi.
373	

Entretien n°03 Entreprise PME

1	QA1_ Oui alors ce qui m'intéresse un petit peu c'est votre parcours professionnel y compris en formation initiale et puis
2	après ce qui vous a amené au métier que vous faites, est-ce que c'est en relation avec, par exemple, votre formation
3	initiale. Si vous avez fait de la formation continue, est-ce que vous vous êtes formées sur le tas, est-ce que... c'est un petit
4	peu ça en fait.
5	RA1_ Ouais ok.
6	QA2_ Et votre poste actuellement, dans l'entreprise
7	RA2_ Entendu
8	QA3_ Voilà, donc vous êtes dans l'entreprise...
9	RA3_ Je m'appelle Anne, je suis dans l'entreprise depuis le ... tenez vous bien... le 5 décembre 1989.
10	QA4_ Ah oui!
11	RA4_ Auparavant, employée comme secrétaire trilingue... et auparavant dans un poste dans un service export dans un
12	laboratoire pharmaceutique français.
13	QA5_ D'accord, d'accord
14	RA5_ Cela pendant huit ans. Auparavant, trois ans, toujours dans secrétaire trilingue dans le service export d'une société
15	d'embouteillages au Bouscat. J'ai fait ça après avoir obtenu un BTS de secrétaire trilingue et ensuite un bac A5, ce qui
16	correspondait à ...
17	QA6_ un bac littéraire
18	RA6_ Avec des langues
19	QA7_ Avec des langues, oui c'est ça.
20	RA7_ Donc, tout coulait de source, la formation continue, j'en ai fait très peu, sauf des cours de langues, ou des cours de
21	langues ou encore des cours de langues (rires). Ah, si, y'a la mise à jour informatique, sur les nouveaux outils.
22	QA8_ D'accord. Et quand vous avez fait vos remises à niveau pour les outils informatiques ou en langues, c'était une
23	formation avec un centre de formation? Ou c'était informel?
24	RA8_ Les outils informatiques, c'est souvent la société qui nous installe, qui nous vend un nouveau logiciel, qui va nous
25	faire une formation
26	QA9_ D'accord, d'accord. Donc, c'est interne à l'entreprise?
27	RA9_ Oui, c'est interne. Les cours de langues, j'en ai faits au CEF, ça s'appelait comme ça à l'époque, c'est la Chambre de
28	commerce
29	QA10_ D'accord
30	RA10_ J'en ai fait à In lingua, une société privée de cours de langues. Euh... voilà et puis au départ, j'ai appris les langues
31	au lycée... voilà.
32	QA11_ Et les formations, c'était intégralement pris en charge par votre entreprise, je suppose?
33	RA11_ Oui, oui
34	QA12_ C'est ça
35	RA12_ En fait, j'en sais rien; en tous cas j'ai rien payé... et après c'est l'entreprise, elle cotise à un organisme et c'est
36	l'entreprise qui se fait rembourser par un organisme. C'est comme ça que ça fonctionne, ça je pense. Annick, elle vous
37	expliquera mieux, comment ça se passe, c'est elle qui gère.
38	QA13_ Et là, vous avez été amené à faire des formations depuis que vous êtes... donc, 89, c'est ça?
39	RA13_ oui... oui, oui
40	QA14_ dans le cadre aussi de l'entreprise, ici?
41	RA14_ oui, un peu de formation continue, voilà, des cours de langues, et je crois que c'est tout.
42	QA15_ d'accord
43	RA15_ ouais.... ouais... Oui après les outils informatique, mais ça, on vous vend un logiciel, on fait une mise à jour et ils
44	vendent la formation avec, qui est prise en charge aussi.
45	QA16_ Ouais d'accord. Et vous, vous êtes de Francfort, votre formation... enfin, votre formation initiale vous l'avez faite...
46	RA16_ Ici
47	QA17_ Ah ici?
48	RA17_ Ici. Toujours dans le secrétariat commercial. Après j'ai pas travaillé en continu, puisque j'ai cinq enfants. Voilà et je
49	suis ici depuis 2012.
50	QA18_ D'accord. Et avant, vous étiez aussi dans le même....?
51	RA18_ Avant j'étais assistante commerciale, sans les langues, uniquement pour la France, dans la grande distribution et
52	voilà, ça se résume à ça.
53	QA19_ Et votre formation initiale c'était...? Parce que vous l'avez faite ici... c'est donc comme euh...
54	RA19_ Ouais, export. C'était basé sur l'export donc vous avez un bac...

55	QA20_ <u>donc vous avez un bac...</u>
56	RA20_ Le bac, c'est différent en Allemagne. Vous choisissez deux matières, soit sport avec maths... donc, moi c'était
57	anglais et sport
58	QA21_ D'accord et ensuite post bac, vous avez...?
59	RA21_ Je suis partie
60	QA22_ Vous êtes partie?
61	RA22_ Ouais
62	QA23_ et donc, quand vous êtes arrivée en France, vous avez fait...?
63	RA23_ Et bien j'ai appris le français. J'étais à la fac de Bordeaux III. J'ai fait français pour étrangers
64	QA24_ D'accord. Et vous n'avez pas fait de formation...?
65	RA24_ Non, c'était compliqué à l'époque.
66	QA25_ d'accord
67	RA25_ C'était très compliqué. Je devais avoir un titre de séjour
68	QA26_ Ah oui.
69	RA26_ J'ai hésité de continuer la fac, ça ne m'intéressait pas, les études c'était pas...je savais pas quoi étudier.
70	QA27_ hum, hum
71	RA27_ J'ai donc été hôtesse d'accueil pour un constructeur. Je me suis mariée et j'ai eu mon premier enfant.
72	QA28_ D'accord. Après la vie familiale a pris un peu plus le dessus
73	RA28_ j'ai enchaîné ensuite le second; après j'ai travaillé en tant que traductrice. Après j'ai eu le troisième, le quatrième.
74	Je bossais... ouais en tant qu'assistante commerciale
75	QA29_ donc, en fait vous avez un poste... et je trouve intéressant... Très souvent, en particulier en France il me semble,
76	on est très diplôme, diplôme et c'est un peu la diplomite et là, on se rend compte que vous avez un poste avec
77	finalment votre bac et ça ne vous empêche pas de faire votre boulot
78	RA29_ Oui mais c'est plus facile avec des diplômes quand même
79	QA30_ Oui maintenant c'est plus facile avec le diplôme mais ce que je veux dire c'est que ça n'empêche pas la
80	compétence de la personne
81	RA30_ A ben non, rien à voir.
82	Mais c'est vrai qu'en France, j'ai passé un BTS, ce que je voulais, mais je voulais rentrer dans la vie active rapidement.
83	Donc, ça c'était deux ans après le bac et obligée d'aller dans une école privée parce que sinon au niveau du bac... c'était
84	aller à Périgueux pour aller dans le public... On nous a... on nous a dit vous aurez votre BTS
85	QA31_ ouais, ouais
86	RA31_ et en fait quand on se trouve au premier emploi, et que vous avez votre BTS; on vous dit, vous avez quoi comme
87	expérience.
88	QA32_ oui, on en est toujours au même... Et quand vous dites, vous auriez fait autre chose, qu'est-ce que vous auriez
89	fait?
90	RA32_ enseignante
91	QA33_ ah! (rires)
92	RA33_ Ca lui va bien
93	Ou artiste
94	Ah ça tu l'es! (rires)
95	QA34_ Et vous n'êtes pas artiste en dehors de ... ?
96	RA34_ Oh... si dans mes loisirs, j'aime bien créer, oui
97	QA35_ Et vous faites quoi si c'est pas trop indiscret?
98	RA35_ Je peux faire de la couture, de la peinture, mais pas de la peinture sur toile. De la peinture sur la vaisselle. J'ai
99	acheté trois dessous de plats à Ikea en liège
100	QA36_ Ah oui
101	RA36_ C'est moche et banal, et maintenant ils sont originaux. Parce qu'ils ont de la couleur.
102	Ca ne déteint pas sur tes casseroles quand elles sont chaudes?
103	Ben j'ai pas encore posé de casserole dessus!
104	(rires)
105	C'est tout neuf, c'est d'hier et là je me demande, en fait si ça déteint je recommence tout.
106	La casserole?
107	La casserole et le dessous de plat!
108	(rires)
109	QA37_ Donc, y'a un côté artiste qui ne peut pas s'exprimer par le travail que vous faites
110	RA37_ Je sais pas dans le travail? Non, le travail...
111	Non il faut être assez rigoureux quand même
112	

113	Ouais, ouais
114	On gère... on lance la production, nous alors il faut qu'on sache les pièces disponibles...
115	QA38_ Oui
116	RA38_ on gère les commandes quoi
117	On déclenche la production avec et on commande.
118	On saisit les commandes, déjà il faut être rigoureux, on saisit les contrats de transport, voilà et il faut que tout s'enchaîne
119	bien.
120	QA39_ Et au niveau du management de l'entreprise.. j'ai été très surprise, comme je ne connais pas l'entreprise, c'est très
121	calme, c'est hyper propre. Les locaux sont biens... encore je n'ai pas fait beaucoup d'autres entreprises
122	RA39_ En ce moment, c'est calme, enfin c'est pas pour cela que c'est bruyant; on a beaucoup, beaucoup, beaucoup de
123	commandes et on essaie de servir comme il faut parce qu'il y a des sous traitants qui ne sont pas aussi réactifs que nous,
124	donc on a des difficultés...
125	On leur demande plus aussi
126	Oui
127	On a des difficultés d'impro et donc des délais à servir
128	QA40_ Et au niveau de l'organisation de l'entreprise justement, vous avez des réunions je suppose, pour dire ce qui va, ce
129	qui va pas ou est ce que c'est très directif? Ou est-ce que c'est assez participatif?
130	RA40_ On se gère, on s'auto gère finalement je crois. Nous du moins, on nous dit peu de choses.
131	Oui, après Julien il est pas loin, très abordable. A mon avis, moins de réunions, tout le monde le sait
132	QA41_ rires
133	RA41_ rires
134	je trouve pas du tout, moi ça me va très bien
135	Voilà, elle ça lui va. Je préférerais que ce soit plus souvent un cadre de discussion, de mise au point...
136	QA42_ parce que vous avez une réunion tous les combien?
137	RA42_ On en a plus
138	QA43_ Ah vous n'avez plus de... ah ouais
139	RA43_ Non mais là ça sert à rien de toute façon parce qu'on jongle, au jour le jour...
140	Oui mais après Julien il s'est arrêté, tu as vu comment il était occupé? Mais sinon, le matin il s'arrête, le soir il s'arrête. A
141	deux heures, quand il rentre, il s'arrête donc il voit si tout roule. Si il y a quelque chose qui roule pas,
142	QA44_ c'est quand même une présence...
143	RA44_ Ah oui!
144	Oui
145	QA45_ Et ça, c'est important?
146	RA45_ Ah oui
147	QA46_ j' imagine c'est à taille humaine l'entreprise?
148	RA46_ oui, oui
149	Oui encore on est nombreux (rires). Quatre ou cinq intérimaires
150	QA47_ Vous êtes une vingtaine de ce que disait Monsieur?
151	RA47_ oui, sinon on est une douzaine d'effectif
152	QA48_ Et qu'est-ce qu'il vous manque? Au niveau des réunions, vous vous attendez à plus de directive, ou plus de
153	discussion pour faire part d'un peu plus de...
154	RA48_ ben un peu des deux. Parce que moi j'aurai des choses à faire remonter, ou à discuter en commun, avec Suzanne
155	et puis les autres responsables commerciaux... ou peut être même avec la responsable d'exécution. Bon après, Julien il
156	fait bien le relais aussi; mais voilà c'est peut être plus d'échanges, des directives... j'en attends plus beaucoup. Peut être
157	sur des points précis ou des choses nouvelles
158	QA49_ Oui, parce que vous êtes experte dans votre domaine
159	RA49_ Oui... oui
160	Il nous fait une grande confiance
161	QA50_ Hum, hum et ça, ça vous motive?
162	RA50_ Ben de toute façon, attendez oh, on a notre fierté aussi (rires)... on va pas.... moi j'aime pas quand on me tape sur
163	les doigts. Donc, je préfère faire bien mon travail
164	QA51_ Ouais, d'accord, mais c'est important de sentir qu'on fait confiance
165	RA51_ C'est comme vous certainement quand vous êtes devant vos élèves, vous racontez pas de salades non plus...
166	QA52_ Ah ben j'essaye! Bien sur que non
167	RA52_ Ben voilà, c'est un engagement qu'on prend au départ.
168	Après, je pense qu'on est un peu atypique aussi comme entreprise, d'une part parce qu'on a un produit de niche
169	QA53_ oui, c'est ce qu'il disait tout à l'heure

170	RA53_ On a pas ou pratiquement pas, enfin quand même il faut être en veille; mais on a pas à se battre, on a pas des
171	commerciaux qui vont faire du porte à porte
172	QA54_ d'accord
173	RA54_... en disant: achetez notre photocopieuse... bon voila. On est pas des marchands de photocopieurs. Et, euh... on
174	est une petite structure et moi, je vous ai dis, je suis là depuis 89. Annick encore plus et Thierry, il est pas là aujourd'hui
175	mais il est... voila. Y'a des collègues qui sont partis à la retraite, ils ont commencé comme apprentis et ça, ça ne se
176	rencontre pas plus beaucoup quoi... Plus beaucoup et ... y'a ça et ça, ça va créer l'ambiance de travail dans laquelle on est
177	et ...
178	QA55_ ça, ça a toujours été une politique de l'entreprise, le fait d'essayer, d'amener les gens...
179	RA55_ ça coulait de source, ça coulait de source parce que peut être que les gens se sentent bien, se sentent protégés, je
180	vous dis parce que ça marche bien euh...
181	Bon et y'a pas de ... Julien c'est notre directeur mais il ne ressort pas, il y a une hiérarchie sans en avoir quoi. Parce que il
182	sait très bien qu'il a besoin de nous et sinon... pffff! qu'est-ce qu'il ferait? (rires). Donc, quand on doit s'absenter, pour un
183	rendez-vous ou autre, y'a jamais de souci
184	QA56_ Jamais de souci, oui il comprend...
185	RA56_ jamais. Il est père de famille. L'autre jour ma fille elle m'appelle elle a râté son bus, il a fallu que j'y aille pour
186	l'amener au collègue et y'a pas eu de soucis... ça c'est rare par contre.
187	QA57_ Et du coup, ça crée... parce que du coup y'a pas de... parfois dans une entreprise ou même dans la fonction
188	publique, il y a le pôle administratif et puis y'a les gens qui... là, vous vous êtes quand même...
189	RA57_ C'est tous des gens comme elle et moi, comme eux là haut... tous nus, ils sont tous pareils
190	QA58_ Ouais d'accord... (rires)
191	RA58_ Moi, après j'ai besoin d'eux pour pouvoir honorer mes commandes....
192	Si il y a toujours la bagarre entre le technique et le commercial.... ça, ça existe, c'est partout quoi...
193	Pas à notre niveau.
194	Ah ben si... si, enfin entre le commercial et le technique, les commerciaux, eux ils rêvent d'une chose et euh... les
195	techniciens, ils sont sur leur planète aussi, quoi. Et y'a toujours euh.... c'est pas la guerre, c'est pas la guerre mais des fois
196	des incompréhensions. Mais c'est pas sévère ici.
197	QA59_ hum, hum. Et au niveau relations humaines, après, ça se passe bien, du coup?
198	RA59_ Oui
199	QA60_ Donc, c'est important ça, c'est bien, c'est déjà... Et on vous dirai, on vous offre une place ailleurs,vous n'iriez pas?
200	Vous resteriez là?
201	RA60_ (silence)... une place ailleurs...?
202	(rires) combien de jours il te reste Anne?
203	Euh... 1056 (rires)
204	QA61_ (rires) en jours, c'est marrant!
205	RA61_ euh...
206	QA62_ Vous non plus d'ailleurs?
207	RA62_ Ah, moi j'habite à cinq minutes euh... je rentre entre midi... non, non. Non! et j'aime Anne, je l'aime (rires)
208	QA63_ (rires) ça va être difficile quand elle va partir!
209	RA63_ Oui, pour celle qui va la remplacer, ça va être dur! (rires) Pas de cadeau!
210	QA64_ Non mais c'est bien d'avoir des gens au boulot qui sont bien, parce que des fois, c'est pas toujours le cas.
211	RA64_ Ouais, non mais ça c'est vachement important. Nous, on a la chance de s'entendre, aussi bien qu'on s'entend
212	QA65_ Oui donc la relation travail avec les autres, c'est important
213	RA65_ Oui, assise à côté de l'autre toute la journée, si on peut pas se blairer, dur dur!
214	QA66_ Et vous pensez que c'est aussi lié à la politique de l'entreprise le fait que ce soit... après on lie des affinités, mais...
215	RA66_ oui... non mais c'est possible quoi, parce qu'on est à peu près tous pareils. Enfin, tous motivés pareil. Enfin, les
216	collègues en production, voila, même les intérimaires....
217	Ouais, ils ont compris aussi...
218	QA67_ Je vais éteindre parce que je vais vous poser une question plus...

1	QA1_ Donc, oui voilà, ce qui m'intéresse un petit peu c'est le parcours de vie professionnelle. Parce qu'on se rend compte qu'il y a
2	des gens qui ont par exemple une formation initiale et qui ne font pas un travail en rapport avec leur formation initiale. C'est vrai
3	que moi en tant qu'enseignante, j'ai des élèves qui sont très inquiets: ah mais oui si je fais cette formation est-ce que vraiment je
4	suis assuré à côté. Ben non je dis, les parcours sont... assez diversifiés. Et donc, ce qui m'intéresserait ce serait de voir votre parcours
5	initial, le secondaire, ce que vous avez fait et un petit peu après...
6	RA1_ Donc, moi pour commencer, j'ai fait un apprentissage dans la coiffure
7	QA2_ Ah oui! effectivement, ça n'a rien à voir avec ce que vous faites là
8	RA2_ ça n'a rien à voir! Après mon apprentissage j'ai loupé mon CAP, j'ai eu que l'écrit, c'est ... j'ai arrêté la coiffure parce que j'avais
9	des patrons qui m'ont pas donné l'envie de continuer. Après, j'ai fait beaucoup d'interim
10	QA3_ Hum, hum
11	RA3_ Alors, dans l'intérim c'était très varié. J'ai travaillé autant en usine que... dans pas mal de choses. Ça pouvait être dans les
12	gâteaux, les chaussures, dans beaucoup de choses. Après... qu'est-ce que j'ai fait?... j'en ai fait pas mal (rires). Après j'ai eu un petit
13	bébé donc je me suis occupée de mon petit bébé et puis après, j'ai travaillé dans le milieu médical dans un centre de rééducation, la
14	clinique des G C à C.
15	QA4_ Ah oui
16	RA4_ J'ai commencé comme remplaçante sans aucune formation pour être agent de service hospitalier et j'y suis restée quinze ans.
17	QA5_ Ah oui!
18	RA5_ Et au bout de quinze ans
19	QA6_ c'est une clinique privée?
20	RA6_ c'est une clinique privée, ouais tout à fait. C'est un centre de rééducation. De là, ça me plaisait, après c'était quand même assez
21	lourd. Des services neurologiques, quand même travailler avec des handicapés toute la journée, que ce soit mental ou physique c'est
22	pas très gai et puis c'est surtout que les responsables... ça avait été racheté. La clinique avait été rachetée et on travaillait de plus en
23	plus seule. Et là on travaille pas avec des boîtes de conserves, on travaille avec des humains. Donc, ça me plaisait plus d'avoir le
24	contact, que l'on avait plus parce qu'on avait plus le temps. On faisait les choses très vite et donc, j'ai arrêté
25	QA7_ Parce qu'il y a eu un changement au niveau de la politique...?
26	RA7_ Oui, voilà c'était toujours rendement, rendement. Pour eux, c'est pas des patients, c'est des clients quoi à force. Et on travaille
27	avec des humains et ce côté humain qu'on avait plus à force et puis c'est vrai que c'est un milieu qui n'est pas toujours très gai aussi
28	parce que voilà... Donc, j'ai voulu arrêter à l'âge de 42 ans, complètement. Donc, j'ai arrêté et j'ai été licencié parce que... pour
29	inaptitude au poste parce que j'en pouvais plus, j'étais tombée en dépression parce que le travail n'allait plus...
30	QA8_ Ah oui! Ça a été quand même... des moments difficiles
31	RA8_ ouais des moments difficiles, plus du tout envie d'aller au boulot, partir la boule au ventre et tout. Donc, j'ai dit, il faut que ça se
32	calme et il faut que ça s'arrête.
33	QA9_ Et vos collègues étaient dans le même cas ?
34	RA9_ Alors, c'était l'hécatombe, je veux dire. Y'avait beaucoup de démissions ou elles étaient licenciées ou en arrêt maladie.
35	L'ambiance de plus en plus lourde quoi. Donc, après je me suis inscrite en intérim, j'ai dit: je vais faire autre chose quoi, ben je sais pas
36	je sais que je suis vaillante, un petit peu mais je suis vaillante. J'ai toujours eu beaucoup de boulot. Et je suis arrivée en intérim à
37	Cdiscount pendant trois mois.
38	QA10_ Vous êtes passée par une boîte d'intérim type A?
39	RA10_ Triangle ouais comme T et après, Cd... j'ai fait trois mois, c'était de la manutention, c'était de l'emballage. Rendement...
40	QA11_ Rendement aussi
41	RA11_ Rendement et les gens restent pas, non parce que ils travaillent avec énormément de boîtes d'intérim. Y'a mille employés et
42	mille boîtes d'intérim. Donc, ça brasse pas mal. Et puis après, je suis arrivée ici pour fabriquer des pistolets! (rires). Je connaissais pas
43	du tout comme atelier
44	QA12_ moi non plus! (rires)
45	RA12_ Et donc je suis arrivée là; ça m'a plu, j'ai fait l'affaire aussi parce que j'ai compris petit à petit... alors après les tournevis, les
46	machines...
47	QA13_ oui parce que vous étiez pas du tout...?
48	RA13_ pas du tout
49	QA14_ qui c'est qui s'occupait de vous alors?
50	RA14_ Au départ, c'était Samuel Delberac, qui là est en vacances. Il a passé quelques temps avec moi; plus les autres collègues, que ce
51	soit Thierry, Jérôme et puis, petit à petit, j'ai fabriqué des pistolets; ça m'a plu, j'ai trouvé ça sympa. L'ambiance énorme ici qui est
52	familiale
53	QA15_ familiale oui, parce que c'est une petite entreprise
54	RA15_ voilà. Y'a ce côté humain ici qu'on a pas beaucoup ailleurs quand même
55	QA16_ Surtout après ce que vous avez vécu...
56	RA16_ C'est ça, ouais. Et ben écoutez, ça fait deux ans que je suis embauchée et quatre ans en tout que je suis là, parce que j'ai fais
57	presque deux ans d'intérim. Donc, après y'a un monsieur qui est parti à la retraite et ils m'ont embauché en suivant. J'ai été formée ici
58	à confectionner des pistolets, des pièces détachées. Pas mal de choses. A être de plus en plus polyvalente. Après ils m'ont formé sur
59	les détendeurs, que vous avez vu ce matin
60	QA17_ Oui, j'ai vu ce matin

61	RA17_ Je suis polyvalente et je vais au boulot avec le sourire
62	QA18_ Avec le sourire?
63	RA18_ Je suis contente. Enorme! J'ai aucun regret d'avoir quitté un milieu. C'est pas le milieu lui-même qui me plaisait pas, c'était
64	l'ambiance qu'on avait, c'est toute la hiérarchie. C'était de venir, faire vite... de pas avoir ce côté humain avec le gens que j'avais
65	pourtant commencé... je connaissais pas du tout le milieu médical. Ce côté humain est important quoi. Surtout des personnes qui
66	restent des mois voire des années en centre de rééducation, ils voient souvent que nous.
67	QA19_ Et en plus, quand vous aviez commencé ce travail, dans le centre de rééducation, vous aviez eu une formation ?
68	RA19_ du tout, j'avais pas de formation, non, non, j'avais pas de formation. Je suis arrivée en tant que remplaçante. J'avais envoyé des
69	CV partout pour travailler et puis on m'a appelé et j'ai commencé à travailler sur des weekends et des jours fériés parce que ça aussi...
70	QA20_ oui bien sûr
71	RA20_ voilà! Et j'ai fais quinze ans. Donc, j'ai eu des services où le plus c'était en neurologie, après c'était la traumato et puis après j'ai
72	eu fais serveuse un petit peu puisqu'il y a les repas qui sont pris sur place. Voilà. Mais, j'ai aucun regret, pendant quinze ans, j'ai
73	travaillé les weekends, avec un petit salaire, j'ai élevé mon fils seule en plus. C'était pas évident
74	QA21_ Et sans doute avec des horaires...?
75	RA21_ Alors les horaires c'était les seules choses qu'on avait à peu près bien parce qu'on faisait pas les coupures
76	QA22_ Vous faisiez pas les coupures, c'est à dire?
77	RA22_ les coupures, ça veut dire que je faisais le matin, on embauchait soit à six heures... à six heures, jusqu'à 14h ou 7h-14h. On
78	revenait pas l'après-midi
79	QA23_ d'accord
80	RA23_ par rapport aux infirmières qui elles revenaient...
81	QA24_ ok
82	RA24_ Et là, je fabrique des pistolets et je savais pas du tout ce que c'était, ni à quoi ça servait
83	QA25_ oui moi aussi j'ai découvert
84	RA25_ en plus une entreprise qui est française, qui travaille dans le monde entier, qui fait de bons produits. C'était tout bénéf
85	QA26_ Tout bénéf, oui; d'accord. Et au niveau de l'entreprise vous avez des réunions parfois de concertation?
86	RA26_ oui, on a des réunions tous les vendredis, des réunions de production pour savoir où est ce qu'on en est, savoir ce qui se passe,
87	des problèmes que l'on peut rencontrer, que ce soit sur les pièces ou sur la fabrication ou la cadence que l'on peut avoir de toutes les
88	commandes
89	QA27_ et donc, vous sentez que vous avez une écoute quand même...?
90	RA27_ Complètement
91	QA28_ de la part de la direction
92	RA28_ c'est énorme ici. L'écoute, y'a pas de problème. En plus, ils savent nous valoriser, nous dire quand c'est bien, chose que souvent
93	dans les entreprises...
94	QA29_ il n'y a pas forcément
95	RA29_ Ben, déjà dans le milieu médical, je veux dire, le directeur il savait même pas comment on s'appelait. On est des numéros.
96	QA30_ Après, c'était une grosse structure
97	RA30_ Voilà
98	QA31_ Mais autrement, dans le milieu médical, vous étiez quand même chapeauté par ...?
99	RA31_ oui, alors ça, on avait une gouvernante
101	QA32_ ah une gouvernante?
102	RA32_ oui une gouvernante
103	QA33_ (rires) déjà le terme
104	RA33_ C'est ça! (rires) une gouvernante!
105	QA34_ On vous prenez pour des enfants?
106	RA34_ Je sais pas? Ou bien ils pensaient travailler dans les hôtels peut être... non mais une gouvernante, plus après, on avait un
107	responsable au-dessus, plus après le directeur
108	QA35_ Et de la part de votre gouvernante, il y avait une pression aussi?
109	RA35_ Oui alors on était pas du tout écouté
110	QA36_ Ouais
111	RA36_ Elle, elle était commandée par le responsable au-dessus et elle servait pas à grand chose. Nous on était jamais écouté, c'était
112	toujours plus, toujours des remontrances, c'était toujours quand ça n'allait pas et jamais quand ça allait. Je veux dire, quand les gens
113	prennent des initiatives ou quoi, il faut dire: bon c'est bien... voilà. Là, c'était pas le cas du tout; donc c'est pour ça qu'il y avait
114	beaucoup d'arrêts que ce soit en aide-soignante, que ce soit en ASH. Les gens arrivent, ils ont pas envie. Alors, après y'a ce côté on
115	travaille avec des personnes qui ont un problème de santé énorme, je veux dire, on va pas aller se plaindre non plus à ces gens là
116	QA37_ Ben oui bien sûr
117	RA37_ Voilà. Donc, là il était temps que je change, je pouvais plus aller travailler la boule au ventre.
118	QA38_ C'est terrible
119	RA38_ On a plus envie et puis on fait pas du bon boulot, quand on a pas envie et qu'on a le stress...
120	QA39_ Donc, là vous êtes bien?
121	RA39_ Moi, je suis super bien! (rires)
122	QA40_ (rires) ben écoutez!
123	RA40_ Mais, c'est énorme alors même quand je dis ça à mon entourage, maintenant ils le savent, et ben je veux dire, c'est un boulot
124	de rêve, je suis bien dans l'entreprise, on peut me dire, tu peux rester... ça arrive pas; mais on peut me dire, tu peux faire deux heures

125	de plus, mais c'est pas un problème, c'est pas du tout un problème! Parce qu'on est reconnu. Parce qu'on est bien, parce qu'il y a le
126	dialogue, il y a l'écoute, après, c'est mon responsable aussi mais, y'a un échange, on vous fait participer aux choses. On écoute aussi,
127	sur des postes si il faut réaménager, on nous écoute aussi
128	QA41_ on demande ce dont vous auriez besoin...
129	RA41_ voilà. Chose, qu'ailleurs... on vous écoute pas quoi. C'est ça qui est énorme je trouve dans les entreprises, c'est une chose rare
130	et je vois tous les intérim qui viennent ici... c'est chouette... Ils sont contents.
131	QA42_ hum. C'est peut être pas pour rien que Monsieur? il ait demandé un prof dans cette entreprise aussi, parce que c'est une
132	démarche que y'a pas beaucoup d'entreprises qui le font... parce qu'on vient visiter et écouter et c'est vrai que du coup une tierce
133	personne qui comme ça, ça peut être gênant pour l'entreprise aussi. Donc, je veux dire aussi...
134	RA42_ Ouais... oui, oui tout à fait
135	QA43_ Donc, y'a une sorte de transparence
136	RA43_ Tout à fait, et parce qu'il connaît son personnel, il sait aussi qu'on est bien. Je veux dire... ça se ressent dans tout, ça se ressent
137	dans le boulot, ça se ressent dans l'ambiance, c'est énorme. Donc, moi j'ai travaillé donc, j'ai eu fais de l'intérim, j'ai fais quinze ans
138	dans le médical, j'ai eu fais dans une imprimerie que j'avais trouvée, j'étais papetière... ça aussi je me rappelais plus!
139	QA44_ (rires)
140	RA44_ (rires). C'est pas du tout... j'ai jamais connu une ambiance comme ça
141	QA45_ Ah oui?
142	RA45_ non
143	QA46_ Pourtant, vous avez de l'expérience derrière
144	RA46_ voilà. Je sors pas juste de quelque part, non, j'ai travaillé dans d'autres endroits et j'ai jamais connu ça.
145	QA47_ Donc, une entreprise qui travaille humainement, c'est possible?
146	RA47_ c'est possible... c'est possible
147	QA48_ (rires)
148	RA48_ non, mais c'est rare, mais c'est possible. Je pense que si vous interrogez les autres, ils vont vous dire: on est bien quoi, enfin je
149	veux dire...
150	QA49_ Oui, oui, oui
151	RA49_ je veux dire... on est bien, on travaille. On est pas là juste par plaisir, mais on fait notre travail bien et agréablement et parce que
152	justement il y a cette écoute.
153	QA50_ ok
154	RA50_ et c'est énorme
155	QA51_ Oui, j'imagine
156	RA51_ Enfin pour moi, je trouve que c'est énorme
157	QA52_ Surtout après ce que vous avez vécu en plus
158	RA52_ oui, oui et puis c'est la base, ils veulent du personnel qui est bien. J'ai eu, je veux dire, l'année dernière, besoin de quelques
159	heures par ci, par là, pour partir parce que ma mère est tombée malade...
160	QA53_ oui, c'est ce qui ressort aussi, parce que j'ai fais un entretien avec vos collègues, aussi et c'est ce qui ressort aussi, oui.
161	RA53_ Moi, ils m'ont dit: y'a aucun souci. J'ai rattrapé mes heures après. Bien sûr, j'ai fais en sorte que ça gênait pas. Mais Julien a
162	toujours dit: ben écoutez, allez-y, je préfère quelqu'un qui vient et qui est soulagé que ce dire: oh la la... enfin, qui est pas bien, qui va
163	pas forcément faire du bon boulot parce qu'il est tracassé. Pour ça, je veux dire, ils sont arrangeants... humains... humains
164	QA54_ hum. Humains tout simplement
165	RA54_ c'est vrai.
166	QA55_ Je vais quand même... Et vous, vous êtes en stage de deux semaines et c'est un stage de découverte?
167	RA55_ Non, c'est pour valider mon BTS
168	QA56_ Ah d'accord! Et c'est un BTS de quoi?
169	RA56_ assistant manager
170	QA57_ Ah oui! Effectivement, donc ça donne une idée. Et tu as... vous aviez fait un bac?
171	RA57_ Un bac STMG
172	QA58_ Super! Alors ça, génial! Parce que je me bats avec mes élèves de seconde pour leur dire: un bac STMG, c'est bien, on peut
173	toruver du boulot, on peut trouver des BTS après, un IUT... et tu es contente... vous êtes contente? J'ai vraiment du mal (rires)
174	RA58_ Oui, oui
175	QA59_ Donc, Bac STMG, c'était très bien?
176	RA59_ Oui
177	QA60_ Et tu l'as fais où ton Bac?
178	RA60_ A Poillac
179	QA61_ A Poillac, ok. Et donc ça s'est bien passé, tu étais contente?
180	RA61_ Oui
181	QA62_ Et ton BTS tu l'as fais où alors?
182	RA62_ Je l'ai fais à l'IFA à Bordeaux Lac
183	QA63_ L'IFA c'est privé?
184	RA63_ Euh... je sais pas
185	QA64_ Non c'est public. T'as pas payé?
186	RA64_ non, non
187	QA65_ D'accord. Et donc tu valides... Il faut que tu fasses ton stage pour valider donc ton BTS et après dans ton parcours, ton Bac

188	STMG ça s'est bien pass, après tu es rentrée en BTS sans problème?
189	RA65_ En fait, j'étais en internant donc il a fallu faire des démarches pour trouver l'entreprise, mais sinon oui. Je suis rentrée sans
190	problème. J'ai eu tout qui s'est mis en place
191	QA66_ Et l'entreprise qui t'a...?
192	RA66_ J'ai travaillé à Orange
193	QA67_ A Orange, ok d'accord. Et ça a été difficile de trouver un...?
194	RA67_ non, ça va
195	QA68_ Non, ça a été?
196	RA68_ Mais, il faut que les employeurs prennent la peine de nous répondre
197	QA69_ Et après ton BTS, tu comptes faire quoi?
198	RA69_ Je vais finir sur une licence en ressources humaines
199	QA70_ D'accord, ok. Donc, à la fac du coup?
200	RA70_ Euh, non ça se fait en alternance comme ça
201	QA71_ Ah aussi en alternance?
202	RA71_ En centre de formation, dans un lycée... un peu tout. Faut juste trouver l'endroit.
203	QA72_ D'accord, ok. Bon ben très bien! Puis après la licence, tu verras?
204	RA72_ Là, je suis en première année de BTS donc j'ai le temps!
205	QA73_ Ah oui, c'est ta première année! Donc le bac, c'est tout récent?
206	RA73_ C'était y'a quelques mois!
207	QA74_ Donc, c'est pour ça que je te tutoies! Comme j'ai des élèves, qui ont à peu près ton âge, enfin un peu moins puisqu'ils n'ont
208	pas eu le bac mais... d'accord. Alors ça, ça tombe bien que je rencontre une élève qui a fait STMG, bon super... super. Et tes
209	camarades, ça se passe bien aussi? Ils sont contents?
210	RA74_ Y'en a qui ont fait la fac, y'en a qui ont travaillé entre temps dans des milieux différents
211	QA75_ Et dis moi, entre ceux qui ont fait ... parce que le bac STMG, moi je trouve, on est bien d'accord parce que l'image est fausse
213	RA75_ l'image est fausse
213	QA76_ Et par rapport à ceux qui viennent en BTS par exemple, qui n'ont pas forcément fait un bac STMG mais qui ont fait autre
214	chose, tu te situes comment toi? T'es à l'aise?
215	RA76_ Moi, je suis à l'aise parce que c'est dans la continuité de mon Bac
216	QA77_ de ce que tu as fais. Donc, autrement dit, tu dirai à des jeunes: le Bac STMG finalement c'est bien?
217	RA77_ Ouais, c'est ça!
218	QA78_ Tu peux le redire! (rires)
219	RA78_ Oui le Bac STMG c'est bien!
220	QA79_ Ah super, génial! (rires)
221	
222	

	Entretien n°5
1	Q1_ Hmm. En France, là, donc.
2	R1_ Oui, à Bordeaux.
3	Q2_ Ok, oui.
4	R2_ Ensuite, j'ai terminé avec une licence en anglais, donc j'ai complètement changé, déjà de branche.
5	Q3_ Oui ...
6	R3_ Et ensuite, j'ai commencé à faire des saisons à Lacanau, j'y ai habité pendant plusieurs années. J'ai bossé
7	dans la restauration et ensuite dans un camping, vu qu'il fallait traiter avec les clients en anglais des fois et
8	tout. Et en Dordogne aussi, j'ai bossé dans des campings. Et ensuite, je me suis mis à faire des missions
9	d'intérim.
10	Q4_ Hmmm.
11	R4_ Parce que je voulais me réorienter et je savais pas trop quoi faire. Donc depuis, je fais des missions, là,
12	je faisais une mission l'année dernière dans une usine où ils fabriquent de l'huile, tout ce qui est oléagineux,
13	donc toutes sortes d'huiles : de coriandre, de cassis, d'algues aussi. Et après, j'ai su qu'il y avait une place qui
14	se libérait ici parce que c'est des horaires de nuit que je faisais donc j'ai voulu changer.
15	Q5_ Oui, oui, hmm.
16	R5_ Encore changer, voir autre chose. J'ai aussi travaillé à Pape Clément ...
17	Q6_ Au lycée, ou Pape Clément, le château ?
18	R6_ Le château, j'ai été ouvrier de chai pendant plusieurs semaines là-bas. Et puis voilà, j'ai bossé dans les
19	vignes, en restauration, et là, c'est ... Je fais des traductions, par rapport à ce que je faisais avant, de
20	l'anglais, et là, je découvre aussi un peu ce milieu.
21	Q7_ Et le poste sur lequel vous êtes, là, alors vous faites quoi ?
22	R7_ En fait, je suis là-bas et je fabrique, je monte les pistolets.
23	Q8_ D'accord, ok, d'accord.
24	R8_ Donc je monte les pistolets, je les teste et je les dépose ici dans les paniers, pour que ensuite ...
25	Q9_ Et c'est pareil, vous faites une formation avec les personnes qui sont là, enfin c'est une formation un
26	peu sur le tas, donc à chaque fois, vous êtes obligé de vous adapter ...
27	R9_ Oui, oui, c'est ça. À chaque fois qu'il y a d'autres ... des éléments à monter et que je sais pas faire par
28	exemple, donc on me montre et au fur à mesure ... Là, par exemple, je sais faire tous les types de pistolets,
29	je suis là depuis le mois de janvier, donc j'ai appris à faire tous les types de pistolets, ces tubes, ensuite, il y a
30	l'emballage, donc c'est vraiment pas compliqué, c'est très abordable.
31	Q10_ Et par rapport aux études que vous aviez commencé à faire, vous n'avez pas de regrets, ou vous
32	allez reprendre, ou ...
33	R11_ Non, je vais certainement reprendre.
34	Q12_ Vous allez certainement reprendre, oui. Et vous savez à peu près dans quel ...
35	R12_ Soit [???] logistique ou tout ce qui touche au e-commerce [?]
36	Q13_ Donc en recherchant une formation en alternance, ou ...
37	R13_ Pas forcément en alternance mais juste une formation le plus court, enfin le plus dense et concentré
38	possible, comme ça, pour finir le plus vite et enchaîner sur autre chose.
39	Q14_ D'accord, d'accord.
40	R14_ Donc voilà.
41	Q15_ Bah oui, écoutez, vous avez déjà fait pas mal de trucs avant et ...
42	R15_ Ouais, ouais.
43	
44	Entretien n°6
45	Q16_ Et donc vous, vous êtes en poste ...
46	R16_ Alors moi, je suis en intérim pour l'instant, alors, moi, c'est ... j'ai ... Moi, je suis nouvellement arrivé sur
47	Bordeaux. Moi, j'étais cadre pendant 25 ans dans une société française qui faisait que du service export.
48	Alors j'ai un bac + 5, moi, je suis ... j'ai une maîtrise sciences éco et après j'ai fait un IAE à Poitiers et puis, j'ai

49	fait 10 ans de banque à l'étranger, 10 ans, je me suis occupé d'un service export en France, ensuite, je suis
50	parti en Belgique, j'ai récupéré un autre service export pendant 3 ans, j'ai terminé aux Pays-Bas avec un
51	autre service, mais pour m'occuper de la France cette fois-ci. Voilà ... donc j'ai eu une vie professionnelle
52	bien remplie ...
53	Q17_ Oui, effectivement, oui.
54	R17_ Et ... Vous êtes prof d'histoire, je crois, on m'a dit ?
55	Q18_ Non, je suis prof de SVT ... Alors franchement rien à voir avec ... [rires]
56	R18_ SVT, ah, parce que moi, j'adore l'histoire-géo, j'adore !
57	Q19_ Je suis désolée, je vous déçois, mais ...
58	R19_ Pas du tout, pas du tout ! [rires] Et voilà, donc, en fait, et puis, bah, une vie tranquille jusqu'au moment
59	où, à 49 ans, on m'a dit « ben on a très très bien travaillé en France, voilà, on va changé un peu la façon de
60	faire, donc on va recruter des jeunes et tout ça ... » Et voilà.
61	Q20_ Ah oui, d'accord, ok.
62	R20_ Donc très bien, je m'en vais et je me dis « bon, 49 ans, tout va bien se passer ... » Et mon gros
63	problème, c'est qu'en fait, je me suis retrouvé dans une situation où j'avais un réseau, comme on dit
64	aujourd'hui, c'est très important d'avoir un réseau, mais uniquement à l'étranger. Parce que moi, en France,
65	je n'y travaillais pratiquement pas. Et donc j'ai attendu, moi, je suis un Bordelais d'origine, j'étais expatrié à
66	Angers, mes filles y sont nées, et donc j'ai quitté Angers en début d'année, parce que je ne trouvais
67	absolument rien, enfin rien qui corresponde à ce que je voulais, et puis, je me suis retrouvé à Bordeaux, et
68	donc voilà, et j'ai ... beh je repars un peu à zéro, alors au final, j'avais besoin de travailler, c'est pour ça que je
69	suis là, mais en même temps ... En même temps, c'est génial parce que, ben, je suis de l'autre côté de la
70	barrière, et on apprend tous les jours, et moi, j'apprends plein de choses ... [rires] Non, mais, j'étais pas
71	forcément un roi du montage, pour les meubles Ikea, et en fait aujourd'hui, je suis devenu charrioteur ...
72	l'infaillible charrioteur ! [rires] Ce que je veux dire par là, c'est que, voilà, c'est un peu atypique, mais voilà,
73	quoi ! Donc, il faut adapter, je dirais que les élèves ... Je vois bien, j'ai le problème, hein, j'ai deux filles, bon
74	une qui est en troisième année d'école de commerce et puis l'autre qui est en première ... Les discutées, on
75	les connaît, même en première ES ... En SVT, ça se passe bien, d'ailleurs, oui, ça se passe bien en SVT. [rires]
76	Mais bon, la problématique se pose déjà à ce moment-là, et moi, je leur dis toujours « écoutez, moi, j'ai fait
77	des études longues, je m'en plains pas, parce que ça m'a servi, mais au final, si vous avez envie d'avoir un ...
78	Si vous avez un projet quel qu'il soit, l'envie de faire un métier qui vous paraît, allez, basique entre
79	guillemets ... y a pas de métier basique à partir du moment où on fait les choses bien et qu'on se donne les
80	moyens d'y arriver. » Mais ils ont ... je les plains. Je les plains parce que la difficulté, même voilà, avec un CV,
81	de l'expérience et ...
82	Q21_ Oui, parce que vous êtes passé par là et que ... Oui, oui.
83	R21_ J'allais dire non, parce que en 4 mois, en 87, écoutez, j'ai eu mon IAE, et puis, on faisait l'armée, nous
84	en plus. J'ai eu mon IAE, et j'ai envoyé 2 CV, moi. Et ils vous appelaient, les gens vous appelaient, vous aviez
85	3 boîtes ... moi, c'était une banque en l'occurrence, moi, j'avais pas du tout envie de faire de la banque, mais
86	en fait, je me suis retrouvé dans un ... Et il y a aussi des formations en interne, donc ça, ça existe et au final,
87	euh, bah voilà : tous les chemins mènent à Rome. C'est ... Voilà. Donc moi, je suis là, moi je m'y plais bien
88	parce que, bon, ça fait déjà pratiquement 2 mois et, bon, ben, voilà d'abord c'est une bonne entreprise, faut
89	le savoir, c'est-à-dire que c'est une entreprise qui tourne bien, qui est bien gérée ...
90	Q22_ Oui, c'est ce que j'ai cru ... Même si je ne suis pas dans le monde de l'entreprise ...
91	R22_ Qui est très très bien gérée, Julien est quelqu'un de ... Voilà, c'est un ... Pour moi, c'est un bon chef.
92	Enfin quand je dis chef, dans le bon sens du terme. Et puis, y a un bon esprit. Là, vous êtes tombées un lundi,
93	c'est un peu mou, mais généralement, c'est un peu plus ...
94	Q23_ C'est un peu plus mouvementé, oui.
95	R23_ Mais franchement, voilà, y a pas de ... C'est ... Après, il y aura des choses peut-être qui se feront ici,
96	moi, s'il y a des choses qui se libèrent au niveau des achats, au niveau de ... peut-être au service commercial,
97	peu importe, il y aura toujours ...
98	Q24_ Oui, vous avez pas trop envie de re-galérer pour trouver autre chose.
99	R24_ Paradoxalement, je dirais que la partie commercial-vente ... [soupir]

100	Q25_ Oui, y en a un peu ras-le-bol ...
101	R25_ J'ai fait le tour.
102	Q26_ Oui, hmm.
103	R26_ A moi de repartir ... Reprendre l'avion, j'ai plus envie, ne jamais être à la maison, j'ai plus envie ... Je
104	préfère avoir une vie plus ... Un peu moins bling-bling, enfin quand je dis bling-bling, enfin moins facile
105	financièrement s'entend, mais d'avoir aussi le temps de faire ce que j'ai envie de faire à côté, donc pour moi,
106	c'est un bon compromis. Je dis pas que c'est derrière moi, mais bon, voilà ... Et ça me dessert pas, au final,
107	parce que toute la problématique d'approvisionnement, d'achat, de gestion du stock, les commerces qui
108	viennent nous voir, ben je les connais puisque je l'ai fait.
109	Q27_ Oui, je pense que vous devez être complètement ...
110	R27_ Donc au final, je leur dis « attendez, on se détend ... », donc ça m'apprend aussi que moi, je me
111	souviens qu'à l'époque, ben j'avais pas toujours les bons réflexes plus, donc ...
112	Q28_ Ah oui.
113	R28_ Ben oui ...
114	Q29_ Oui, il y a un petit retour réflexif sur ...
115	R29_ Bah bien sûr, exactement, donc c'est intéressant. Non, non, donc ... Bah j'espère que ... Bon après, si
116	évidemment, on m'appelle un jour pour reprendre du service au niveau commercial, pourquoi pas. Mais
117	c'est vrai qu'en fait, un commercial, au final, vous savez que vous vendez des choses, un bon acheteur ou un
118	bon gestionnaire des stocks, bah il achète bien, il gère bien, donc au final, tout ça, c'est assez proche.
119	Q30_ Hmm.
120	R30_ Donc voilà, donc c'est un peu atypique, mais bon, moi, je suis plutôt ... Enfin, j'ai envie de dire aux
121	jeunes, voilà, bougez-vous. Je crois qu'il y a deux ... Enfin je sais pas comment vous voyez les choses en tant
122	que prof, mais il y a deux, à mon avis, il y a deux écoles : il y a ceux qui se disent « boh on n'y arrivera pas »,
123	et puis ceux qui ont, peut-être dans un petit coin de leur tête un projet, envie de faire quelque chose qui
124	sont peut-être déjà engagés en réflexion, je sais pas. Vous enseignez en quelle classe ?
125	Q31_ En lycée, je les suis de la seconde à la terminale.
126	R31_ D'accord.
127	Q32_ Je pense qu'on a quand même un certain nombre de jeunes où ... Et encore, je suis dans un lycée
128	facile ...
129	R32_ D'accord, ouais.
130	Q33_ Donc j'ai ... mon discours, il faudrait que je le modère, effectivement. Mais je pense qu'il y a quand
131	même un gros problème de motivation, oui. Et y a une pression sur les gamins qui est, je trouve, qui est
132	terrible par rapport à « qu'est-ce que tu veux faire plus tard ».
133	R34_ Bien sûr, bien sûr.
134	Q35_ Et quand on voit, je commence à faire le tour, là, pas uniquement ici, d'ailleurs, quand on voit les
135	parcours, justement, de professionnels, entre ce qu'ils ont comme formation initiale et puis finalement le
136	boulot qu'ils font ...
137	R35_ Oui, oui, il y a un truc à faire ...
138	Q36_ Ce qu'il faut, là ... Il faut qu'il y ait une adaptabilité finalement, mais dans le sens positif du terme,
139	j'entends.
140	R36_ Oui, oui, c'est clair. Mais votre démarche est intéressante au final, parce que, nous, alors nous, on
141	avait pas ça du tout, quoi, on débarquait. Moi, je ... Bon, la terminale, sortie de terminale, on était des vrais
142	bébés, moi, j'avais 17 ans ... Voilà, on avait pas les portables, on avait pas internet, donc c'était plus simple,
143	mais au final, on était moins tentés de se ... il y a des chemins de traverse partout, aujourd'hui, quoi, c'est
144	pas facile, donc au final ...
145	Q37_ Oui, ils se dispersent un peu, les gamins.
146	R37_ Bah, moi, je vois ma fille, qui est en première, c'est pour ça que je ... vous êtes en lycée, donc ... Elle a
147	plein de capacités, qu'elle exploite pas ...
148	Q38_ Elle est où, au fait ?
149	R38_ Elle est à Angers, elle est pas sur Bordeaux.
150	Q39_ Ah oui, non, d'accord, ok.

151	R39_ Elle est dans un lycée privé, on paie, sa maman et moi, un petit peu parce qu'on tient à ce qu'elle suive
152	les traces brillantes de sa sœur, mais sa sœur, elle a pris un autre parti : alors elle, elle bosse, elle bosse, elle
153	cherche pas à comprendre ...
154	Q40_ Oui, oui, y a des gamins comme ça ...
155	R40_ Elle cherche pas à comprendre, elle sait faire la fête, ??? des choses, mais quand elle se met au boulot,
156	c'est impressionnant. Donc elle, elle a fait une passerelle, elle a fait un ... Elle a commencé comme papa,
157	sciences éco et puis, elle m'a dit « papa, je m'emmerde ». Elle a eu son DEUG et donc elle avait besoin d'aller
158	dans l'entreprise, elle ... On sentait qu'elle avait envie de se frotter un petit peu aux réalités. Et c'est une
159	bonne démarche, il faut que ça soit multiplié, que les gosses commencent aussi à se dire « ben après tout
160	... ». Quand ils sont en première ou en terminale, se dire « qu'est-ce que je fais, est-ce que j'ai le choix, allez
161	j'engage une démarche longue ou courte, qu'est-ce que je vais faire, qu'est-ce qui va me rapporter un peu
162	d'argent, quels sont les métiers qui vont éclore aujourd'hui » ...
163	Q41_ Surtout qu'il y a des métiers qu'on connaît pas encore.
164	R41_ Bah absolument.
165	Q42_ Donc c'est compliqué de leur ... C'est vrai qu'ils sont pas dans l'assurance que ... enfin ce qu'on a pu
166	connaître, nous, quand même.
167	R42_ Bien sûr, bien sûr.
168	Q43_ ça devient ...
169	R43_ Et moi, je me suis rendu compte d'un truc très drôle, j'ai un truc que je ne savais absolument pas faire,
170	c'est chercher du boulot. [rires] Non, mais vous rigolez, mais attendez ...
171	Q44_ Non, mais je rigole, mais je suis prof donc j'ai jamais cherché du boulot !
172	R44_ Non, mais moi, à la limite, j'avais presque ... J'étais 10 ans dans la banque, même si j'avais un super job
173	et que j'étais bien, je suis parti : je savais très bien où j'allais aller, donc là, j'ai dit « j'arrête la banque, c'est
174	trop », mais je suis allé dans le privé, je savais ce que je voulais faire, j'avais déjà la piste, donc voilà. Et ça
175	s'est enchaîné comme ça pendant 25 ans donc, au final, moi, j'ai 52 ans aujourd'hui, j'ai jamais eu à chercher
176	de travail. Jamais, jamais, jamais. J'ai refait mon CV il y a ... Enfin j'en avais fait, si vous voulez, mais j'ai
177	commencé à m'intégrer, à me dire « bon, oh là, comment je peux faire un CV pêchu ? » il y a un an et demi,
178	quoi ! Et là, c'est pfiou...
179	Q45_ Ouais, ça ... Ouais.
180	R45_ Et je vais vous dire, on est ... Enfin, moi, je me sens moins armé que ces jeunes qui sont avec leurs
181	pouces, là, ils sont ... Au final, bon, je maîtrisais, je me débrouille très très bien avec internet parce que
182	j'étais obligé de m'y mettre aussi, comme tout le monde, mais je pense comme vous, mais on est pas
183	forcément formé initialement pour ça
184	Q46_ Non, oui, oui, je comprends.
185	R46_ Alors que eux, c'est un peu inné, et je pense que là-dedans, il y a du boulot, ils ont ... Enfin bon, il faut
186	bossier, parce que je ... Je m'inquiète pas pour mes deux enfants, je m'inquiète moins pour la première que
187	la deuxième ... La première qui a déjà fait un CV de « dans 10 ans », pour reprendre son expression : elle m'a
188	montré un truc un jour, je dois « c'est quoi ? », « c'est mon CV de dans 10 ans. »
189	Q47_ Bon ...
189	R47_ Et c'est ... Non, mais c'est intéressant comme démarche.
190	Q48_ Oui, c'est intéressant comme démarche ! Ils l'ont pas tous, hein ... [rires]
191	R48_ Parce que c'est de se dire : bon voilà, je vais faire ça, puis je vais être chez Coca-Cola pendant 3 ans au
192	service marketing, puis après, je vais passer chez ... Enfin j'ai dit « mais tu rêves ... », elle me dit « je sais pas,
193	mais au moins voilà, si on me demande ce que je veux faire, je leur montre. » Et je trouve que ça serait
194	intéressant de faire réfléchir nos chères têtes blondes là-dessus.
195	Q49_ Hmmm.
196	R49_ Voilà, moi, je leur souhaite tout le bonheur du monde et que ça marche, quoi.
197	Q50_ Ouais. Mais c'est ... Moi, j'avoue que sur le plan humain, ça me remue quand même pas mal, quoi,
198	par rapport à certains gamins.
199	R50_ Bah, oui, non mais c'est bien, c'est positif.
200	Q51_ Parce que ... Pfiou, bon ...

201	R51_ Ouais. Et vous allez leur dire quoi, de tout ça, après votre tour en entreprise ?
202	Q52_ Alors ce qui m'intéresse, là, d'abord, c'est quand même de pouvoir leur parler d'une entreprise ... Je
203	comprends bien que c'est peut-être une entreprise un peu particulière, c'est sûr, mais enfin, au moins
204	qu'il y ait du positif.
205	R52_ Bien sûr, absolument.
206	Q53_ Parce que à chaque fois, là, « Ohlàlà l'entreprise ... Ouais, mais de toute façon ... » Non, ça ne
207	marche pas toujours comme ça ! Et on peut ... Et si un jour, d'ailleurs, vous êtes dirigeant d'entreprise,
208	vous pouvez faire que votre entreprise soit aussi humaine.
209	R53_ Ben exactement : regardez, là, je sais pas si vous avez vu, il y a une salle de sport, on joue à la
210	pétanque le midi, ça va, c'est pas le stress.
211	Q54_ Oui, oui, j'ai vu. Et puis je crois qu'ils passent assez souvent voir ... Oui, oui, non mais j'entends bien.
212	R54_ Voilà, Julien, il passe souvent, il a toujours un mot gentil pour nous, donc ...
213	Q55_ Et puis, ça m'intéresse d'avoir les ... Alors je ne vais pas nommer, hein, c'est évident, mais dire : ben
214	voilà, j'ai rencontré untel, avec tel parcours, ou untel, qui a fait tel parcours, mais il a rebondi après, bon,
215	la vie ne s'arrête pas là, quoi.
216	R55_ Ah jamais ! Jamais ... Il faut surtout leur donner un message positif et des ???, de toute façon, il y a pas
217	le choix
218	Q56_ Oui. Oui, oui. Donc voilà pourquoi je fais ça aussi.
219	R56_ Eh ben c'est très bien ! [rires] C'est une bonne démarche, je trouve, c'est très bien. Non, non, mais ...
220	Q57_ Enfin je vous remercie, hein, je suis complètement étrangère, là, en plus, je me sens ... C'est pas
221	évident-évident ...
222	R57_ Non, non, mais pourquoi ... [rires] Non, non, mais je vous en prie. C'est un plaisir.
223	Q58_ Je reviendrai vous dire au revoir avant de partir.
224	R58_ Bonne continuation ! Merci, au revoir.
225	

1	Q1_ Bonjour. Est-ce que je peux vous entretenir, si cela ne vous dérange pas; j'ai mon petit truc là [enregistreur]
2	R2_Non, non
3	Q2_Pour connaître un petit peu votre parcours professionnel, votre...Parce que je suis prof,
4	R2_Oui, oui, je sais, je sais
5	Q3_Et comme j'ai des élèves, parfois, je ne sais pas trop quoi leur dire par rapport à [bruit] l'orientation, voilà, c'est par rapport à
6	vos formation initiale, qu'est-ce que vous avez fait après, est-ce que vous avez fait de la formation continue...
7	R3_Oui, bien voilà...
8	Q4_Votre formation initiale par exemple?
9	R4_Bien, moi, j'ai fait BEP-Bac vente
10	Q5_Ha, oui, BEP, alors euh...BEP, bac pro vente alors? C'est ça?
11	R5_Ouais, ouais
12	Q6_D'accord...
13	R6_Et ça m'a pas plu...euh..;
14	Q7_Pourquoi vous avez été en BEP, parce que
15	R7_Bien moi, en fait, j'étais...J'savais pas trop ce que je voulais faire et moi en fait dès la 3 ^{ème} , soit on nous disait J., pour toi c'est
16	mécanique ou alors, ben voilà, on m'a proposé, j'y suis allé et.
17	Q8_Vous êtes allé là où on vous a dit d'aller, c'est ça?
18	R8_Voilà, ouais, enfin, où est-ce qui coûtait le moins quoi, voilà[bruit]
19	Q9_ et ça ne vous aurait pas plu non plus?
20	R9_Non, non...
21	Q10_C'est fou comment on oriente les jeunes non?
22	R10_Ouais, c'est ça, ben ouais, mais moi, pour mes amis c'était ça mais bon, toi, tu continues ou, ben voilà.
23	Q11_Oui, c'est ça, c'est ça.
24	R11_bon, après voilà.
25	Q12_Vous en avez souffert de ça? Un peu, intérieurement je veux dire...
26	R12_Ouais, c'était assez dur mais après je me cherchais pas mal, c'est ça aussi, c'est que moi j'avais ce qui me plaisait, mais si,
27	j'aurais peut-être aimé dans les entreprises quand j'étais plus jeune, cela permet de voir certains domaines, qui auraient pu me
28	plaire
29	Q13_Oui, oui
30	R13_En plus moi je suis né dans le Limousin, c'est pas non plu...
31	Q14_Ha, je ne sais pas moi, c'est vous qui êtes
32	R14_Oui, oui, enfin, je ne dis pas que c'est pas beau, mais, j'sais pas...
33	Q15_Vous vous sentiez isolé,
34	R15_Ouais, ouais, enfin, peut-être un peu, je pense ouais, enfin, moins de choses de...Ouais, moins de voies possibles j'pense...
35	Q16_Moins diversifiées?
36	R16_Ouais, ouais, enfin j'pense. Et puis, après, ouais
37	Q17_Vous regrettez un peu, après, vos années collège, au lycée, par rapport à ce qu'on vous a dit, la façon dont on vous a ...
38	R17_un peu, pas plus que ça, enfin, ça dépend mais c'est vrai c'était dur des fois, ouais...
39	Q18_Dans la relation avec ?
40	R18_Ben ouais avec certains...
41	Q19_Avec le corps enseignant?
42	R19_Ben, pas tout le monde, ça dépend, enfin, c'est comme ça dans ma vie moi, avec des profs c'était super et puis d'autres euh...
43	Q20_Mmm
44	R20_Ouais, ouais, et je suis allé en internat, je suis retourné avec le même prof de maths et de suite il m'a dit, bon, bé toi J. tu vas au
45	fond, voilà.
46	Q21_Ah, oui, d'accord
47	R21_Et moi, si j'aimais pas trop, voilà, quoi...Et moi, au lieu de le prendre différemment, j'travaille pas pour lui, j'travaille pour moi...
48	Q22_oui, mais quand on est jeune...on est...
49	R22_Ouais, j'me suis braqué de suite, tu m'parles comme ça, bon, ben voilà, quoi.
50	Q23_Vous êtes allé en internat alors...
51	R23_Ouais, j'ai fait un an, ben justement c'est ma prof de français qui m'[?] et qui a dit à ma mère, J. ce serait peut-être bien qu'il
52	parte à l'internat, ça pourra l'aider,
53	Q24_Mmm, et ça vous a aidé alors ou pas?
54	R24_Ouais, ça m'a aidé, mais, bon, c'est ma mère qui l'a accepté, c'était pas facile pour elle...Elle aurait peut-être dû m'obliger à
55	continuer, j'pense. Ca s'est très bien passé en 5 ^{ème} , et puis après...
56	Q25_ha, mais vous êtes allé en internat super jeune alors.
57	R25_Ouais, enfin, ça s'était bien quoi,
58	Q26_oui, oui, non mais...
59	R26_Et puis après au final, ouais, j'avais voulu revenir avec les copains et puis bon, sûrement à tort, là j'sais, j'aurais pu faire
60	différemment, voilà

61	Q27_ Et si c'était à refaire vous feriez quoi?
62	R27_Ben, si c'était à refaire? Professionnellement?
63	Q28_oui mais même au niveau de la formation?
64	R28_la formation elle va déjà...Ouais, j'pense que j'aurais continue l'internat quand même, pour me motive, mais c'est pas facile
65	pour moi de me motiver toujours et avec ma mère...Comment dire, j'lui en veux pas mais c'est pas grave, quand t'essayes, c'est bien
66	toujours, c'est comme ça, bon après moi, je...lui en veux pas, mais voilà.
67	Q29_Et donc vous auriez fait quoi?
68	R29_Ben, moi, j'pense que j'aurais fait, ouis, tout ce qui est usinage, après, j'suis pas arrive ici par hasard en fait.
69	Q30_ha, oui...
70	R30_en intérimaire, et ben, euh, enfin mon patron il est pas là
71	Q31_ha, oui, vous m'aviez dit.
72	R31_Ouais, et du coup j'ai fait une formation à l'usinage,
73	Q32_ah, vous avez une formation à...
74	R32_Ouais, que mon patron m'a payé, ouais.
75	Q33_et c'était avec...
76	R33_Et j'ai fait un bilan de compétences
77	Q34_ha, c'est que vous avez fait un bilan de compétences...
78	R34_Oui, voilà et après j'ai fait [?]
79	Q35_et c'était où la formation là?
80	R35_A B.
81	Q36_Et donc vous avez une certification comme quoi vous avez fait...
82	R36_Ouais, voilà, et là, j'étais bien parce qu'au final sur 14 on était que 2. Et là, c'est pareil, ma mère me disait sit u l'as pas J. c'est
83	pas grave, t'aura essayé, oui, mais là j'lui dis là tu vois, j'peux pas comprendre qu'on dise ça. Bon, faut plutôt encourager, enfin, moi
84	j'le vois comme ça.
85	Q37_mmm
86	R37_Ouais, c'est pas grave dans la vie, on peut essayer toute sa vie...bah, [bruit]
87[bruit dans l'atelier qui couvre les voix]
88	Q38_oui
89	R38_Enfin, ça fait deux ans que j'sui là
90	Q39_Ca fait deux ans oui.
91	R39_Ca fait deux ans et j'suis content là
92	Q40_Et vous n'êtes pas en interim là?
93	R40_ha non, moi j'suis embauché en CDI et puis moi j'ai fait 6 mois d'intérim et il m'a embauché.
94	Q41_D'accord...
95	R41_Après, ouais, j'ai fait commercial aussi, un truc à la con...
96	Q42_mmm, oui, avant de venir là donc?
97	R42_Ouais.
98	Q43_Et là, non?
99	R43_ha non, là, c'était...Là, il me faisait rêver, 22 ans, 23 ans, on te dit ouais, tu vas avoir la voiture, moi ça m'a fait rêver mais après
100	c'est des escrocs, moi, j'peux vendre un livre à un aveugle, les assurances chez les gens, moi, c'est pas mon truc.
101	Q44_Oui, l'état d'esprit
102	R44_Oui, c'qu'ils me disaient, enfin dans certains quartiers, en gros les gens sont plus intelligents, on peut pas les endormir
103	facilement, et ça c'est un truc...
104	Q45_Ca ne correspond pas à votre façon de ...
105	R45_Ha non, moi j'voyais, discuter avec les gens pour faire que...
106	Q46_Ce n'est pas très moral tout ça.
107	R46_Non, voilà. Bon, lui ça lui convenait à c'gars là
108	Q47_Oui.
109	R47_Moi j'aime bien le contact avec les gens
110	Q48_oui, c'est marrant c'est ce que j'ai vu tout à l'heure, je m'en suis rendue compte.
111	R48_ouais, ouais.
112	Q49_Quand vous étiez...
113	R49_Mais tout le monde me le dit.
114	Q50_mmm
115	R50_Ca est quelque chose qui m'aurait plu. Parce que voilà, si j'suis pas convaincu de ce que je vend déjà...C'est pas trop honnête.
116	Q51_Et au niveau de votre formation, vous avez fait l'A. en formation continue pour adulte.
117	R51_Voilà.
118	Q52_Et là vous seriez prêt à refaire une formation?
119	R52_Ouais, et là, j'pense à... enfin je pensais demander... j'en avais déjà parlé à [prénom du directeur general] mais ouais, il serait
120	pas contre. Mais moi, par exemple, tout ce qui est soudure moi, j'ai pas fait.
121	Q53_Ca, ça vous plairait.
122	R53_Ouais, ouais. Ben, c'est un complement, j'vois mon collègue qui le fait, lui il m'aiderait mais après lui, c'est, ben, c'est mieux de
123	faire une formation.
124	

125	Q54_mmm
126	R54_Bah, et en plus, si, si, vu que je touche un peu à tout, c'est un truc qui me plait. Et puis j'ai eu la chance de rencontrer des gens,
127	bon, ils sont partis à la retraite aussi, [...] Bon, déjà il m'a appris beaucoup de choses,
128	Q55_ha oui, donc en fait c'était une formation sur le tas là.
129	R55_Voilà, voilà. J'ai appris beaucoup, parce que, voilà, des gens d'expérience, qui m'ont appris pas mal de choses.
130	[bruit dans l'atelier]
131	Q56_ C'est marrant, je repense à un élève de 2nde là, et c'est un peu le même profil, et quand je vous écoute, j'ai l'impression de voir mon élève.
132	R56_Ha ouais?
133	Q57_Et je me dis que s'il avait le contact avec ce qui peut se passer réellement, je pense que cela le mettrait sur des rails. Là, il est sans projet.
134	R57_ Ouais, ouais.
135	Q58_On le pousse mais...
136	R58_Bien sûr, bien sûr. Moi, j' pense que j'aurais dû être en contact avec des professionnels. Pour me rendre compte, parce qu'il y a plein de choses déjà en usinage que je connaissais même pas. On m'en aurait parlé déjà,...Mainrenant, je sais qu'on peut faire des études là-dessus.
137	Q59_Oui, oui.
138	R59_Et puis, y'a les commandes numériques, moi, ça m'aurait plu ça.
139	Q60_oui, il y a des formations d'ailleurs.
140	R60_Moi, c'est une voie qui m'aurait sûrement plu. Je suppose étant plus jeune, enfin je pense.
141	Q61_mmm.
142	[bruit dans l'atelier]
143La conversation a continué en off.
144	
145	
146	
147	

1	QA1_ Ce qui m'intéresse un petit peu c'est le parcours...
2	RA1_ Le parcours, ouais. Ben j'ai fait un enseignement général au lycée, avec bac S-SVT justement
3	QA2_ Ah! (rires) on va pouvoir en parler alors!
4	RA2_ ouais! Je l'ai eu du premier coup. Sans mention, mais du premier coup
5	QA3_ Bon ça on s'en fiche de la mention!
6	RA3_ C'est pas important... après j'ai fait...
7	QA4_ Vous étiez sur Bordeaux?
8	RA4_ Pas du tout, je viens de Guyane, à la base
9	QA5_ Ah oui d'accord! Donc ça bouge en plus beaucoup en ce moment
10	RA5_ Ouais en ce moment c'est un petit peu la révolte
11	QA6_ y'a peut être de quoi d'ailleurs?
12	RA6_ y'a pas mal à dire
13	QA7_ Oui, j'imagine
14	RA7_ Ensuite, après le bac, je suis arrivé ici à Bordeaux pour faire une licence MISMI: Maths informatique
15	Sciences Ingénieur. Donc, j'ai fait un an de licence et ça m'a pas trop plu. Je me suis orienté vers un BTS
16	immobilier.
17	QA8_ Ouais
18	RA8_ Donc, j'ai fait deux ans de BTS immobilier
19	QA9_ Effectivement.
20	RA9_ Et après mon BTS, j'ai travaillé un petit peu dans une agence et ils ont pas pu me garder et du coup j'ai
21	cherché de l'intérim et j'ai atterri ici
22	QA10_ Oui donc en fait...
23	RA10_ Oui, j'ai pris tous les chemins biscornus qu'on puisse prendre et je suis arrivé ici par hasard
24	QA11_ Et vous avez quel âge, si c'est pas trop indiscret?
25	RA11_ 22 ans
26	QA12_ 22, vous faites plus jeune! (rires)
27	RA12_ (rires) je suis le plus jeune ici!
28	QA13_ oui y'a des chances! Non, parce que j'ai une fille qui a 22 ans. Mais, c'est la barbe...
29	RA13_ qui vieillit un petit peu, c'est ça! C'est trompeur!
30	QA14_ c'est un peu trompeur, ok d'accord!
31	RA14_ Donc, du coup après un BTS, je suis arrivé ici en intérim. Donc, là je suis en CDD jusqu'au 31 août et à
32	partir d'août je ne sais pas encore si j'ai une proposition soit pour reprendre mes études éventuellement,
33	dans quoi, je ne sais pas? Si j'ai une proposition de travail, pourquoi pas? ... c'est flou
34	QA15_ c'est flou
35	RA15_ Ouais, en ce moment, c'est flou. Je ne sais pas du tout, je cherche ce que je veux faire
36	QA16_ Et vous voudriez reprendre... je sens que j'ai le tutoiement qui va venir là, 22 ans...!
37	RA16_ Vous pouvez me tutoyer, y'a pas de soucis!
38	QA17_ Vous aussi, sinon c'est pas juste!
39	RA17_ Pas de souci
40	QA18_ Et donc, tu reprendrais, tu sais pas trop? Dans quelque chose d'industriel? Ou plutôt partie
41	commerciale parce que tu as fait BTS immobilier?
42	RA18_ Je sais pas... je ne sais pas du tout. J'aime bien travailler de mes mains, j'ai toujours aimé travailler de
43	mes mains. Donc, je me dis, pourquoi pas continuer? Eventuellement, continuer en apprentissage. J'avais vu
44	ici, ce que j'aime bien, c'est le travail de Samuel, qui n'est pas là, c'est tout ce qui est logistique, de gérer tout
45	ce qui est stock, pièces détachées. On a toujours du contact client avec tout ce qui est livraison, les sous-
46	traitants et tout. Donc, je me dis, ça peut être un bon compromis de faire un peu des deux. Donc, je sais pas.
47	Sincèrement, je sais pas si je vais poursuivre les études, je sais pas.
48	QA19_ Et si ce n'est pas une poursuite d'études, c'est de l'intérim...?
49	RA19_ pour l'instant jusqu'à ce que je puisse me poser sincèrement. Voilà, si jamais je continue le travail, ce

50	sera plutôt un CDI, la vie active. Maintenant, que j'ai goûté au monde du travail, c'est dur de reprendre les
51	études.
52	QA20_ de reprendre les études...ou alors il faudrait que ce soit des études en alternance
53	RA20_ en alternance. Mais je vise que l'alternance pour l'instant
54	QA21_ Et tu as vu des trucs en alternance, en terme de formation?
55	RA21_ Alors y'en a quelques unes
56	QA22_ logistique il doit y avoir des choses?
57	RA22_ Sur Bordeaux en logistique y'en a une, deux même. En logistique et une en transport. Ca peut être
58	intéressant et sinon, y'a du dessin industriel, y'a pas mal de choses qui sont faites sur Bordeaux. Des BTS
59	notamment, des IUT. Donc, je sais que les licences c'est un peu plus facile parce que avec un BTS, je ne suis
60	pas prioritaire, mais je suis au même niveau que tout le monde. Alors qu'en général les BTS et IUT ils ont
61	tendance à mettre en priorité les jeunes bacheliers. Donc, je sais pas. Je vais quand même candidater un peu
62	partout et dès que je trouverai quelque chose d'intéressant...
63	QA23_ et ton intérim, ça finit...?
64	RA23_ alors, l'intérim j'ai commencé ici fin novembre, j'ai fini l'intérim fin mars et là, je suis passé en CDD
65	début avril.
66	QA24_ d'accord. Donc, en fait, tu as quand même ton poste ici?
67	RA24_ c'est ça. là, je suis fixe jusqu'au 31 août, ça permet de respirer un peu, de voir ce que je vais faire et
68	de pouvoir me concentrer un peu sur ce que je vais faire après
69	QA25_ et tu en as discuté un peu avec...?
70	RA25_ Ouais, ouais j'en ai discuté, j'ai déposé mon CV à Monsieur M. justement pour un poste qui pourrait
71	m'intéresser, celui de Samuel, celui que j'ai vu...
72	QA26_ Parce que Samuel il s'en va à la retraite, non?
73	RA26_ exactement
74	QA27_ Ah d'accord!
75	RA27_ Donc, c'est un poste qui m'intéresserait parce que c'est moitié bureau d'études, moitié atelier
76	QA28_ ça c'est le bureau d'études qui est juste là?
77	RA28_ c'est ça oui. Y'a personne aujourd'hui mais qui normalement est plein
78	QA29_ d'accord
79	RA29_ et les outils qu'ils utilisent c'est ce que j'ai vu quand j'étais en Bac S. En DAO; en dessin informatique
80	et j'ai commencé à le voir
81	QA30_ tu étais en bac S, tu as vu le...?
82	RA30_ ouais
83	QA31_ Ah, parce que moi dans mon lycée...
84	RA31_ non j'étais en S-SVT et j'ai fait spé...
85	QA32_ ISN?
86	RA32_ ouais
87	QA33_ d'accord, ok
88	RA33_ Et du coup, j'ai commencé à le voir
89	QA34_ d'accord, ok
90	RA34_ Et en seconde aussi j'avais fait SSI, en seconde SSI et première et terminale j'étais en S-SVT
91	QA35_ D'accord, avec l'option SVT et ISN
92	RA35_ C'est ça.
93	QA36_ C'était un bon plan finalement?
94	RA36_ C'est ça. J'essaie de pas me cantonner à un domaine, de voir le maximum de choses possibles, c'est
95	très intéressant et ça permet de se retourner si on a le moindre souci
96	QA37_ Et ton, pour faire... pour travailler en bureau d'études, ta formation, tu irai vers quoi?
97	RA37_ Pour le bureau d'études ça serait purement de la logistique pour s'occuper que du stock ou alors
98	quelque chose d'un peu plus général mais concentré sur l'industrie, le dessin industriel, quelque chose de
99	plus scientifique.
101	QA38_ Mais pour travailler là, tu fais un DAO, machin, y'a des trucs...?

102	RA38_ Oui
103	QA39_ Et c'est pas la même chose que la logistique?
104	RA39_ C'est différent, quand j'en ai discuté avec Monsieur Marigot, c'est pour ça qu'il y a deux postes qui
105	pourraient se créer, donc j'ai pas plus de nouvelles que ça. Il attend de voir, comment il va justement
106	réorganiser...
107	QA40_ Oui évidemment, ça serait pas mal. Ca t'ouvrira à quel type de diplôme ça?
108	RA40_ Euh... du coup, principalement une licence, après le BTS c'est le plus abordable et sinon, je repars de
109	zéro et je fais un IUT ou un BTS en deux ans
110	QA41_ en alternance?
111	RA41_ en alternance
112	QA42_ c'est bac+4 (rires)
113	RA42_ Ouais c'est bac+4 et ils tiennent à ce que se soit deux bac +2. C'est un peu différent, oui. Ce sont les
114	opportunités pour l'instant que j'ai vues, qui m'intéresse, je vais me renseigner de ce que je peux faire et j'ai
115	vu que... je voulais faire un bilan de compétences auprès de pôle emploi
116	QA43_ ouais
117	RA43_ Peut être que ça pourrait aussi m'aider
118	QA44_ Ouais, pôle emploi... enfin bon
119	RA44_ (rires). Tout le monde n'est pas d'accord...
120	QA45_ (rires)
121	RA45_ (rires) ça sera coupé au montage!
122	QA46_ Non, mais tu peux aller les voir, effectivement
123	RA46_ non, mais je me dis ça coûte rien, ce sont des vrais tests qui sont faits, qui vont peut être m'apporter
124	quelque chose, mais au moins, essayer d'avoir quelque chose, y'a que du bon à prendre. Y'a que du positif à
125	prendre donc...
126	QA47_ Oui, c'est sûr
127	RA47_ donc, je me dis, pourquoi pas, y'a peut être des métiers qui peuvent m'intéresser et j'y ai pas du tout
128	penser. Là, j'ai commencé à me renseigner et j'ai téléchargé le formulaire pour m'inscrire en tant que
129	sapeur-pompier
130	QA48_ ça n'a rien à voir ça encore
131	RA48_ ça n'a rien à voir du tout, mais depuis que je suis tout petit, c'est un rêve de gamin et maintenant que
132	j'arrive à avoir une condition physique, qui me permet de pouvoir le faire... pourquoi pas, c'est le moment
133	ou jamais d'essayer de pouvoir passer le concours, parce que je sais que c'est dur. J'ai du travail, j'ai un
134	travail qui me permet d'avoir du temps libre l'après-midi, pour pouvoir m'entraîner, me préparer, tout ce
135	qu'il faut. Et ça peut être une solution de réaliser un rêve de gamin, sans... peut être que ça peut marcher, ça
136	serait pas mal. Donc, à voir.
137	QA49_ Ah c'est un monde différent
138	RA49_ Ah oui, ça n'a rien à voir
139	QA50_ et t'as fais des stages chez les pompiers, t'as fais des trucs?
140	RA50_ non, non justement il faut que je me renseignes pour les pompiers volontaires, c'est bientôt je crois
141	les ouvertures des inscriptions...
142	QA51_ Ah je connais quelqu'un qui bosse comme pompier volontaire, en plus c'est rigolo, parce que c'est
143	un principal de collègue
144	RA51_ d'accord!
145	QA52_ Et donc, il est dans ce truc là, il est pompier volontaire et en plus il est au ??? c'est le collège de ???
146	RA52_ d'accord
147	QA53_ comment il s'appelle ce collègue? Et alors lui, c'est Monsieur Grèze... du coup si tu regardes pompier
148	volontaire, peut être que tu tomberas sur lui, en plus c'est un mec vachement sympa. Enfin, je dis pas ça
149	parce que je le connais, mais...
150	RA53_ ouais, ça peut être sympa, de faire du bénévolat, ça permet d'avoir une expérience
151	QA54_ et surtout avant de te mettre pompier
152	RA54_ à plein temps

153	QA55_ ouais, c'est peut être autre chose aussi
154	RA55_ c'est pour ça que l'alternance c'est bien, ça permet d'avoir une vue concrète sur le métier. Des fois,
155	en immobilier j'ai fais de l'initial
156	QA56_ et ce que tu vois sur le terrain...?
157	RA56_ y'a un monde quoi!
158	QA57_ Qu'est-ce qui t'as pas plus dans l'immobilier?
159	RA57_ C'est pas que ça m'a pas plu, c'est juste que l'agence où j'étais, j'étais censé y rester six mois et au
160	final j'ai eu un contrat que d'un mois et arriver au bout d'un mois, ben il fallait que je paye mon loyer, que je
161	paye les courses, que je vive et du coup, j'ai cherché de l'intérim et je suis arrivé ici dans l'atelier. Je passe
162	mon temps à bricoler, ça va, j'aime bien, c'est agréable. Mais dans l'atleir ce qui manque, c'est le contact
163	aux clients, que j'ai pas ici et ça j'aimais bien, la relation client. Un client qui vient, qu'on connaît pas, on fait
164	connaissance...
165	QA58_ Et si tu travailles au bureau d'études, tu aurais plus de relation clients?
166	RA58_ mais ça serait plus le côté fournisseur, du coup ça reste à voir, mais ça reste de la relation client
167	QA59_ Tu as vachement de trucs quand même
168	RA59_ Oui je suis assez content, au niveau CV...
169	QA60_ Au niveau CV, oui voila c'est ça, c'est assez riche ouais.
170	RA60_ Quand j'étais au lycée, tous les étés, je travaillais, j'ai fais de la pâtisserie, j'ai travaillé dans un garage
171	moto. Du coup, j'ai travaillé comme ébéniste, enfin pas déclaré mais, travailler dans un atelier d'ébéniste
172	c'était génial
173	QA61_ Ah ça devait être super ça!
174	RA61_ j'ai adoré, travailler le bois, j'ai adoré!
175	QA62_ T'aimerais bien tout faire, non?
176	RA62_ Ouais! C'est pour ça que j'arrive pas à savoir ce que je veux faire, parce qu'il y a trop de choses que je
177	veux faire!
178	QA63_ (rires)
179	RA63_ C'est pour ça qu'il faut que je me cantonne à quelque chose. Y'a trop de choses qui s'ouvrent à moi et
180	il faut que j'en choisisse une
181	QA64_ Tu t'ennuyais pas en cours?
182	RA64_ Si! Si parce que j'aime bien le changement et c'est vrai que je suis pas du tout scolaire. Pas du tout.
183	J'ai vraiment toujours eu du mal. Depuis que je suis en quatrième, j'ai 10 de moyenne et j'ai eu 10 de
184	moyenne jusqu'a la fin du BTS.
185	QA65_ Parce que ça te...
186	RA65_ le strict minimum et que ça m'énervait de rester assis sur une chaise, écouter quelqu'un parler et
187	sans pouvoir faire quelque chose de concret... du coup, on apprend, on apprend, des fois on apprend des
188	choses qui nous serviront pas du tout, qui nous serviront jamais, on a du mal à percevoir ce que veut
189	expliquer la personne parce qu'on a pas du tout la même perception de comprendre les choses... du coup,
190	c'est pour ça que je préfère être en entreprise. Je trouve qu'on en apprend beaucoup plus. C'est... ça dépend
191	des gens, y'en a qui préfèrent l'école, qui sont très très bons.
192	QA66_ qui sont très scolaires
193	RA66_ c'est ça. J'ai un ami qui était toujours très scolaire, qui avait toujours 18 mais par contre en entreprise
194	ça c'est super mal passé; parce que justement il était scolaire.
195	QA67_ C'est marrant... tu as des frères et soeurs?
196	RA67_ oui! J'ai un grand frère et une grande soeur.
197	QA68_ Et ils sont comme toi, dans la même ...?
198	RA68_ Ma soeur est comme moi, elle n'est pas très scolaire, et mon frère à l'école, par contre il gaze, tout
199	roule pour lui, donc ça va. Et ma soeur elle est un peu comme moi, elle a un peu plus galéré. Mais, elle a quand même fait un master 2 en ingénierie commerciale. Donc, elle a serré les dents mais elle a quand même réussi à tenir cinq ans après le bac... Moi, j'ai fais un BTS études courtes pour sortir plus vite. Le souci c'est que études courtes, après pour le train de vie, au final, ça peut être compliqué. Sur une grille de salaire, un BTS au niveau 2, c'est un peu compliqué d'avoir un train de vie un peu confortable.

QA69_ Ben oui, là j'imagine que...

RA69_ Là, tout de suite, je suis content, j'ai 22 ans, j'ai le SMIC et pour commencer, c'est énorme, mais quand j'aurai 30 ans que j'aurai une petite famille et tout ça... faut y penser quoi. Et vu que je suis jeune, et que je peux encore continuer les études, je me dis, c'est le moment où jamais

QA70_ oui effectivement

RA70_ c'est le moment où jamais d'y aller

QA71_ Bon ben super!

RA71_ Ouais mais c'est vrai que ça fait un peu bizarre d'être dans une entreprise... mais c'est important de faire des études et de voir aussi l'entreprise au maximum quand on est jeune parce que c'est là aussi qu'on percute

QA72_ ah mais complètement, c'est sûr. De toute façon, ça te servira toujours. Moi ça m'a manqué

RA72_ (rires)

QA73_ C'est pour ça que je viens là!

RA73_ (rires) il n'est jamais trop tard! C'est pour ça que je suis pour l'alternance

QA74_ Mais ça se développe. En fac, ils ont des masters pro, des licences pro en alternance...

1	QA1_ Vous travaillez au CFI depuis combien de temps?
2	RA1_ Depuis une dizaine d'années environ
3	QA2_ Vous avez quel type de public comme stagiaire?
4	RA2_ Ce sont des personnes qui ont un DUT, BTS dans le domaine industriel et qui ont ...allez... entre 7 à 40 ans d'expériences
5	professionnelle dans l'industrie.
6	QA3_ Donc les gens que vous recevez sont des gens qui sont essentiellement en formation continue?
7	RA3_ Absolument. Sauf cette année, j'ai été jury pour une soutenance, pour un statut étudiant en formation initiale et puis
8	il y a 2 ou 3 ans, j'ai travaillé en classe prépa technologique pour élève ingénieur.
9	QA4_ D'accord.. et... demain par exemple, vous êtes jury pour accepter des gens en formation continue pour devenir
10	ingénieur.
11	RA4_ Oui.
12	QA5_ C'est une formation en deux ans?
13	RA5_ Oui.
14	QA6_ Donc deux ans pour avoir un diplôme d'ingénieur?
15	RA6_ Oui, absolument. En alternance.
16	QA7_ En alternance? Donc cela signifie qu'ils ont grosso modo, en terme de cours?...
17	RA7_ A priori, c'est à peu près 15 jours sur site et 3 semaines en entreprise.
18	QA8_ Trois semaines en entreprise. Est-ce que c'est trois semaines en entreprise, leur entreprise? Dans laquelle ils
19	travaillent?
20	RA8_ Oui parce que...En général, c'est l'entreprise qui finance la formation.
21	QA9_ Est-ce que cela arrive que ce soit des gens qui financent leur formation?
22	RA9_ Alors, avant ça arrivait que sur la formation temps plein...qui n'existe plus d'ici très peu de temps, il y avait des stagiaires
23	qui finançaient eux même leur formation mais en temps plein.
24	QA10_ D'accord.
25	RA10_ Il y en avait certains qui étaient financés par pôle emploi ou par Fongecif...
26	QA11_ Et maintenant, c'est terminé ça?
27	RA11_ Et maintenant c'est terminé ça.
28	QA12_ C'est le CFI qui a pris cette décision?
29	RA12_ Je pense oui...Mais il faut demander à Stéphane F. pour avoir plus de précision.
30	QA13_ D'accord. Et vous en tant que...sur quels critères vous allez accepter, par exemple demain, les stagiaires?
31	RA13_ heu...
32	QA14_ Est-ce que vous avez un cahier des charges?
33	RA14_ Oui, oui, oui... Enfin vous verrez cela demain. On a une fiche d'évaluation que vous pourrez récupérer.
34	Vous verrez sans doute et heu... les critères sont... Ils ont une partie technique à faire et une autre partie, un dossier
35	scientifique....donc moi je m'occupe ...enfin S.F s'occupe de la partie professionnelle...
36	QA15_ Technique?
37	RA15_ Technique, oui, donc professionnelle et moi je m'occupe plutôt de la partie scientifique. Et donc là ce qu'on essaye de
38	voir sur la partie scientifique c'est si le niveau bac est atteint ... C'est-à-dire ... savoir faire des dérivés....
39	QA16_ Niveau bac S?
40	RA16_ Niveau bac S, oui
41	QA17_ STI aussi?
42	RA17_ STI, oui, on a, on a beaucoup aussi. STI oui, car on a des DUT, des BTS. On a beaucoup de gens qui ont fait des BTS. Il y
43	en a aussi qui sont passés par CAP, Bac Pro...
44	QA18_ CAP aussi?
45	RA18_ ha oui, oui. On en a un, deux, trois par session...
46	QA19_ Et comment ils font pour ...parce qu'ils ont un niveau CAP et...
47	RA19_ ha, non,non, ils n'ont pas que le CAP, après ils ont fait un BEP, un bac pro et après ils ont fait un truc dans le supérieur.
48	QA20_ D'accord.
49	RA20_ Ou alors en VAE.
50	QA21_ et qui fait passer les VAE?
51	RA21_ heu, il faut voir avec Stéphane F.
52	QA22_ D'accord... Et vous en tant que formateur pour adulte, vous avez eu une formation particulière?
53	RA22_ Non....Non, j'ai eu une formation sur le tas, c'est-à-dire, que j'ai moi-même été beaucoup en formation continue pour
54	adulte, entre l'AFPA, le CNAM, le CFI et euh...Voilà, je n'ai pas eu de formation particulière pour faire ça mais je pense
55	que....euh...
56	QA23_ Vous êtes enseignant aussi
57	RA23_ Je suis enseignant aussi, donc...
58	QA23_ Et vous avez quoi comme diplôme pour enseigner?
59	RA23_ J'ai une agrèg... euh, j'ai eu l'agrèg mais sans passer par la fac.

60	QA24_ Et les autres intervenants, vous les connaissez? ... Ils ont fait le même parcours que vous ou???
61	RA24_ Les intervenants en formation d'ingénieur?
62	QA25_ Oui
63	RA25_ Euh... Bien, c'est souvent des gens avec des parcours particuliers oui.
64	QA26_ Pourquoi vous avez choisi de travailler au CFI?
65	RA26_ Les sous! (rire)
66	QA27_ Uniquement?
67	RA27_ Non, parce que ça m'intéresse aussi...Il faut que je réponde quoi là?
68	QA28_ Et bien, c'est vous qui savez...
69	RA28_ Les motivations pour faire ce boulot?
70	QA29_ Oui. Qu'est-ce qui vous intéresse? La relation avec...
71	RA29_ La relation avec les autres, oui et puis ... J'ai plusieurs centres d'intérêts. Un de mes centres d'intérêts c'est ...euh... le
72	lien entre les sciences... pures et dures et la technique... la technologie... Mais je suis à l'aise quand je sens des odeurs d'huiles
73	chaudes... (rire)
74	QA30_ Mais enfin, là, vous êtes plutôt dans la partie théorique non?
75	RA30_ Oui, mais ça m'est arrivé par exemple de visiter Getride, Ford,...Meda,...Un certain nombre de boîtes industrielles. Moi,
76	j'aime l'industrie. Je suis à l'aise dans l'industrie.
77	QA31_ Qu'est-ce que vous attendez des gens qui viennent ...outre l'aspect scientifique et technique... parce que pour avoir,
78	enfin pour les former à un diplôme d'ingénieur qui est reconnu par la commission des titres...
79	RA31_ La rigueur, la rigueur déjà acquise ou une potentialité d'accéder à ça. Rigueur sur l'expression parce que quand on est
80	ingénieur on a forcément des gens qui ont des responsabilités, donc il faut exprimer clairement ce qu'on souhaite. Si on est
81	approximatif sur le travail demandé, le travail demandé une fois qu'il sera fait ...il sera approximatif aussi. Donc il faut, que la
82	manière de demander les choses soit la plus précise possible et la plus rigoureuse possible. Dans ce que je fais aussi, il y a un
83	aspect important et qui est aussi important pour le CFI, c'est que le... c'est la prise en compte de l'humain. C'est-à-dire que les
84	gens qu'on forme, on essaye aussi qu'ils soient attentifs à l'humain. Ne pas être que... uniquement sur les indicateurs de
85	production et de productivité mais aussi sur... parce que bien évidemment quand tu es ingénieur et que tu as une boîte qui
86	doit tourner et qui doit produire, il faut avoir les indicateurs quand même. Mais, heu, il faut aussi être attentif à l'aspect
87	humain et les gens là en formation ici, s'ils ont fait un BTs, c'est parce que les maths et le français, ça ne leur plaisait pas trop.
88	Donc en général, il y en a certains qui ne sont vraiment pas top du point de vue de l'expression française. Donc quand on est
89	pas top de ce point de vue et qu'on a une responsabilité d'équipe, il faut forcément renforcer le côté humain, relation
90	humaine pur que cela puisse marcher. Sinon, ça ne marche pas.
91	QA32_ Donc, finalement, vous travaillez non seulement sur les aspects... je dirais scientifiques, techniques...
92	RA32_ Oui, scientifiques, techniques mais aussi sur l'humain.
93	QA33_ Vous travaillez aussi sur... Je suppose quand ils ont un projet à présenter, vous travaillez aussi sur...Comment
94	présenter le projet, parce qu'en tant qu'ingénieur vous êtes amené aussi à présenter des projets dans une boîte.
95	RA33_ Oui, absolument.
96	QA34_ Et, hum, vous en tant que formateur, est-ce que vous avez un cahier des charges à respecter, est-ce que vous avez
97	des directives de la part du CFI?
98	RA34_ Oui! Alors pas suffisamment toujours précises...Mais, bon, on se débrouille.
99	QA35_ Vous pourriez me présenter les grilles de compétences du formateur?
100	RA35_ Oui, tout à fait, oui.
101	QA36_ Et, euh, vous disiez que ce n'était pas toujours très clair... pourquoi? Vous avez un exemple précis?
102	RA36_ Oui, parce que la limite jusqu'où on va, n'est pas toujours très clair... Enfin... Parce qu'à l'Education Nationale, il y a 5-
103	6ans on avait en physique des grilles de compétences extrêmement précises. Maintenant, ça s'est "flouifié" un peu, ça
104	devient plus flou. Et euh, pour le CFI, c'est un peu pareil, on ne s'est pas où s'arrêter et quoi faire... Enfin, moi je sais où
105	m'arrêter et quoi faire mais euh...C'est à mon sens pas suffisamment précis.
106	QA37_ Vous en discuté justement entre vous, entre formateurs sur cette sorte de latitude que vous avez, jusqu'où s'arrêter,
107	comment faire ou est-ce que chacun...???
108	RA37_ Non.
109	QA38_ Vous ne travaillez pas tellement en équipe finalement?
110	RA38_ Bien non, parce que... On discute de temps à autre au café mais ...
111	QA39_ Il n'y a pas de réunion d'équipe par exemple?
112	RA39_ Il y en a eu, il y en a de temps à autre mais ce n'est pas de manière systématique.
113	QA40_ Et vous pensez que cela serait intéressant qu'il y ait des réunions d'équipe pour
114	RA40_ Oui.
115	QA41_ mmm
116	RA41_ Tout à fait.
117	QA42_ Et, dans les... Par exemple vous en tant que formateur, est-ce que cela vous est arrivé dans des situations de
118	blocage, parce que vous aviez à gérer des conflits quand ils travaillaient par exemple sur leur projet, parce qu'en
119	général...Une fois qu'ils sont rentrés dans la formation, ils travaillent sur projet à plusieurs.
120	RA42_ Ils ont... ils ont une bonne partie sur la partie scientifique, je dirais cours magistral, TD, TP...enfin, TP, n'exagérons
121	rien...Enfin si, quand même sur les projets scientifiques. Donc....Euh, c'est quoi la question?
122	QA43_ Est-ce que...euh... Est-ce que cela vous est arrivé de vous retrouver en situation de blocage par rapport à un groupe,
123	

124	gérer aussi ...
125	RA43_ Non, en situation de blocage, non. Mais, euh...
126	QA44_ Gérer des conflits?
127	RA44_ Gérer des conflits, oui. De divers ordres... mais je pense que c'est aussi, ce qui fait la compétence pour un formateur
128	pour adulte, c'est aussi cette capacité là. C'est-à-dire qu'il faut être non seulement compétent sur le plan technique, enfin,
129	technique - scientifique, dans le domaine qu'on enseigne. Si c'est de la thermodynamique, si c'est de l'électricité, il faut être
130	compétent en électricité, si c'est des maths, il faut être compétent en maths, etc, etc... Mais en formation pour adulte, un des
131	points importants, c'est la compétence humaine; c'est-à-dire de savoir gérer les groupes, gérer les conflits dans le groupe, et
132	heu... et ne pas laisser les conflits dans le groupe obérer les contenus... Et se servir même des conflits dans le groupe pour
133	améliorer la réaction du public... à la réception du contenu technico-scientifique.
134	QA45_ Hmmm. Puisque vous avez été enseignant en lycée, là, vous vous retrouvez en formation pour adulte... Quel est
135	le...la... Est-ce qu'il y a une difficulté supplémentaire ou pas d'ailleurs pour faire une formation pour adulte par rapport à
136	une formation initiale pour jeune? Qu'est-ce qui...
137	RA45_ Oui, qu'est-ce qui quoi?
138	QA46_ Est-ce qu'il y a une spécificité que vous rencontrez dans la formation pour adulte que vous n'avez pas dans une
139	formation pour les plus jeunes?
140	RA46_ Bien, il y en a une qui est la motivation. C'est-à-dire que dans la mesure où certains payaient pour leur formation,
141	enfin... quand il y en a qui étaient dans cette situation, ils ne venaient pas là pour rigoler quoi. En formation initiale en lycée,
142	bon, on n'est pas forcément motivé par la matière qu'on vous enseigne. Donc forcément la motivation elle est complètement
143	différente en formation continue par rapport à la formation initiale. Euh...
144	QA47_ Cela vous est arrivé d'avoir des adultes en formation continue qui étaient,... qui étaient là mais qui ne vous
145	paraissait pas spécialement motivés?
146	RA47_.....(petit silence de réflexion).
147	_ Au CFI, oui. Avec un d'ailleurs dont j'avais défendu le ...(silence)
148	QA48_ Le dossier?
149	_ Oui, le dossier, en jury de sélection... qui m'a bien "pété" dans les doigts mais en attendant, on ne s'était pas... Un mec très
150	sympa mais qui finalement s'est orienté vers la musique... Complètement autre chose quoi...
151	QA48_ Pourquoi l'avez-vous défendu alors?
152	RA48_ Parce que je pensais qu'il avait du potentiel et qu'il pouvait réussir son truc, qu'il avait du potentiel et que sur le plan
153	humain, il me semblait qu'il était assez compétent. Ce qui... le fait qu'il fasse de la musique maintenant, c'est que...
154	QA49_ Donc il a tout arrêté?
155	RA49_ Non, il n'a pas tout arrêté, il fait de la musique.
156	QA50_ Oui, mais, le diplôme d'ingénieur...
157	RA50_ Oui...Oui, oui. Et il ne l'a pas eu donc comme ça s'était vite fait mais...euh... Quand vous dites qu'il a tout arrêté, non, il
158	n'a pas tout arrêté, il a finalement trouvé une voie qui était plus la sienne que finalement ce qu'il était venu chercher ici.
159	QA51_ Donc finalement, cela lui a ouvert les yeux sur ce qu'il voulait faire...
160	RA51_ Oui, sans doute.
161	QA52_ Enfin, sur ce qu'il ne voulait pas faire.
162	RA52_ Peut-être, oui, peut-être.
163	QA53_ Et avec le recul, quand vous repensez à cette personne, vous pensez que c'était bien d'avoir finalement défendu son
164	dossier ou "j'ai mal jugé" enfin, pas un jugement de valeur...
165	RA53_ Oui, non,non, je n'ai aucun regret sur la question.
166	QA54_ Vous en avez discuté en équipe?
167	RA54_ Non, enfin, discuté en équipe, oui et non, on en a discuté en jury de d'attribution de diplôme, donc oui on en a discuté
168	en équipe parce qu'il y avait Stéphane, Aline, Guillaume
169	QA55_ Et leur position?
170	RA55_ A l'entrée ou à la sortie?
171	QA56_ A l'entrée et à la sortie.
172	RA56_ A l'entrée, j'ai fini par emporter le morceau mais il a fallu que je me bagarre quand même et euh... à la sortie, j'étais
173	d'accord avec tout le monde.
174	QA57_ Qu'est-ce qui a influencé votre décision de départ?... pour défendre, est-ce que vous avez eu une position
	personnelle qui vous a influencé.
	RA57_ Comment?
	QA58_ Est-ce que chez vous...Est-ce que vous avez eu l'impression qu'il y avaitDisons, en arrière-plan, une ou des
	situations que vous avez vécu qui influencent vos décisions?
	Coupure enregistrement ????

Entretien n°10 CFI

Ligne	Entretien
1 2 3	Q1: Donc si j'ai bien compris là vous êtes à la fin de la première année de la formation donc en alternance et donc en ce qui concerne l'alternance là vous êtes à combien d'heures à peu près de formation ici et en entreprise...
4	M: on parle en semaine? [rires]
5	Q2: en semaine oui
6 7 8	M: pour l'instant, au début on était 2 semaines à l'école et 2 semaines en entreprise donc là on est passé à 1 semaine et demi à l'école et le reste en entreprise et on finira par 1 semaine à l'école et le reste en entreprise, par mois je parle.
9 10 11 12	Q3: d'accord, d'accord et c'est toujours très régulier dans l'alternance... ok d'accord. Euh est-ce que... alors question aussi par rapport au CESI, ça m'interroge beaucoup, le décalage que vous avez pu avoir... Vous avez déjà fait des formations avant de venir au CESI toutes les 2 ? Vous avez déjà connu ce genre d'expérience? [rires]
13	G: moi oui j'ai une formation initiale d'infirmière
14	M: oui
15 16	Q4: toutes les deux. D'accord, et vous étiez l'une et l'autre dans quel type de formation alors? rires
17	G: moi j'ai une formation initiale d'infirmière
18	Q5: d'accord, ah oui parce que vous travaillez au CHU? C'est ce que m'a dit Claude.
19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38	G: Oui, j'étais infirmière, je suis repartie à l'école en alternance aussi puisque l'on fait des stages en bloc opératoire, à l'école de bloc opératoire et j'ai fait mon travail de fin d'étude sur la radio protection des professionnels en bloc parce que ça m'interpellait qu'ils ne se protègent pas et ce travail m'a mené sur un travail de recherche que j'ai présenté à Paris en fait, parce que c'est quelque chose qui n'avait jamais été fait pour les professionnels en eux-mêmes. Après l'autorité de sûreté nucléaire a demandé à imposer à ce que les professionnels portent des tabliers, enfin...la réglementation a vraiment été très cadrée en bloc opératoire donc il a fallu nommer quelqu'un et pendant ce temps là je suis partie à la fac en radio physique pour passer une capacité en tant que personne compétente en radio protection et, comme on faisait du laser, j'ai fait la même chose sur le laser et là l'autorité de sûreté nucléaire a demandé à l'hôpital à ce qu'il me nomme à 100% sur l'ensemble de bloc opératoire de l'hôpital et je travaille à la qualité sur la gestion du risque euh... je fais mon parcours en fait (rires)... en 2013 j'ai été inspecté par l'autorité de sûreté nucléaire je leur ai remis un rapport sur ce qu'on faisait au CHU, de ce que je faisais et là, l'autorité de sûreté nucléaire m'a demandé à ce que j'intervienne pour eux et que je fasse de l'inspection dans différents hôpitaux, et je suis partie en Nouvelle-Calédonie faire de l'inspection pendant un an, et j'ai pris une dispo au niveau de l'hôpital et je suis revenue ensuite à l'hôpital dans le cadre des travaux là, donc en radio protection travaux c'est-à-dire que je m'assure de la protection des agents mais de l'autre côté des blocs opératoires puisque la réglementation s'est encore resserrée et on demande à plomber les murs des blocs opératoires donc... formation en alternance à la fac et à l'école comme infirmière du bloc opératoire.
39	Q6: D'accord. Et vous, vous disiez que vous aviez déjà fait de la formation avant de venir...
40 41	M : J'ai fait un DUT génie civil, du coup, ensuite j'ai travaillé une année après j'ai repris mes études en licence pro donc euh... bâtiment
42	Q7: alternance aussi ?
43 44 45	M : en alternance justement, le DUT c'était en initial donc j'ai fait la licence en alternance entre Béthune et Paris, l'école était à Béthune et l'entreprise à Paris et j'ai travaillé du coup et là je reviens en alternance.
46 47	Q8: d'accord. Et euh alors petite question, est-ce qu'il y a un décalage entre votre formation que vous avez ici et puis les formations que vous avez pu connaître avant en fait, est-ce que vous

48	<i>vous y retrouvez ou il y a une façon de faire qui est complètement différente ou est-ce que vous</i>
49	<i>retrouvez des traits identiques, des schèmes un peu identiques dans les différentes formations</i>
50	<i>que vous avez pu faire, je ne parle pas en initial mais vraiment dans ce que vous avez pu</i>
51	<i>connaître? Est-ce que vous avez eu un petit temps d'adaptation pour...au CESI pour...</i>
52	
53	M : Pas vraiment, en fait, comme on est arrivée dans des situations particulières peut-être à cause
54	de... je parle de mon cas, mais pas vraiment à cause de la formation en elle-même parce que y'a
55	pas eu de décalages particuliers vu que l'alternance c'est on part on vient, on part, on vient, au
56	final la seule chose de différent c'est l'enseignement qu'on a, forcément comme on l'avait pas
57	avant, je parle des matières en général en fait, le contenu du programme, parce qu'en même
58	temps comme on est au niveau ingénieur, avant on était au niveau technicien donc les attentes
59	n'étaient pas les mêmes, mais en thème de ... non... après ça demande peut-être un peu plus de
60	travail à certains moments parce que du coup l'implication n'est pas la même. Côté entreprise,
61	pour mon cas personnellement, je suis plus considérée comme une alternante, je suis vraiment
62	employée donc on a des objectifs vis à vis de l'entreprise qui sont les mêmes et qui sont pas
63	réduits parce qu'on est en alternance donc on a l'impression de devoir être à 100% à deux
64	endroits.
65	<i>Q9: C'est ce qui disait un peu un de vos collègues tout à l'heure. Et ça c'est difficile?...</i>
66	M: oui ça demande beaucoup plus de temps et je dirais, si je peux utiliser le terme, faut carburer à
67	100% en permanence.
68	<i>Q10: Est-ce qu'il y'a un manque de concertation un petit peu entre votre formation ici au CESI et</i>
69	<i>votre entreprise ?</i>
70	M : Au début y'avait pour mon cas personnellement [rires], après on en a parlé à Stéphane
71	Figueras, du coup, le responsable de formation euh... il est venu en entreprise donc du coup euh...
72	ça n'allait pas mal mais ça va un peu mieux du coup, l'entreprise comprend un peu mieux...
73	<i>Q11: oui, donc lui il s'est déplacé pour expliquer un petit peu le fonctionnement au niveau du</i>
74	<i>CESI, ce que ça vous demande en temps de travail.</i>
75	M: Oui en fait, ils le savaient, mais en fait, le fait d'avoir une autre personne qui le dit je pense que
76	c'est différent donc voilà, au début y en avait.
77	G: De la même manière, en fait, la formation au CESI, enfin c'est une formation d'adulte,
78	contrairement à une formation, quand on fait une formation initiale donc on vient chercher
79	quelque chose, on a des questions, on vient chercher des réponses et là en fait le CESI ça permet
80	de creuser et même d'arriver à innover certaines choses, c'est-à-dire qu'on s'aperçoit, moi je
81	reviens avec des questions neuves, et on s'aperçoit qu'on met le doigt sur des choses qui roulaient
82	avant mais on savait pas pourquoi ça roulait ou pourquoi ça coïnçait et on se disait mais, oui ok on
83	va le gérer au cas par cas et en fait on s'aperçoit qu'on va, si on a une solution et qu'on
84	l'uniformise et qu'on la standardise, on peut très bien avancer, instaurer des choses et creuser,
85	voilà, c'est en ça que c'est intéressant, ça me permet d'apporter cet œil neuf, finalement, dans
86	une entreprise où j'étais déjà.
87	<i>Q12: d'accord, et c'est spécifique au CESI ça ou c'est ce que vous avez déjà rencontré cela quand</i>
88	<i>vous avez fait des formations, parce que vous avez fait des formations avant...</i>
89	G: pour moi c'est spécifique au CESI parce que quand j'allais en cours du soir à la fac par exemple,
90	je venais apporter... je venais me nourrir en tant qu'information en tout cas pour la radio
91	protection mais je n'étais pas obligée de le faire dans le sens où on le demandait pas pour mon
92	travail, c'est quelque chose que j'avais envie d'apporter de façon supplémentaire à mon travail et
93	je ne pensais pas que l'hôpital allait exploiter cet arc là, cette corde là. Là j'en avais vraiment la
94	nécessité dans le cadre de mon travail, de pousser plus loin, là j'avais des questions auxquelles
95	personne ne pouvait répondre parce que la radio protection dans mon domaine c'est tellement
96	spécifique que personne ne savait, on a une loi, un cadre qui est très théorique et l'appliquer sur
97	le terrain on a tous les mêmes questions, on se retrouve tous, régulièrement, pour se dire et bien
98	oui on n'a toujours pas le réponse alors on interpelle l'autorité de sûreté nucléaire mais eux ils

99	s'appuient sur des gens sur le terrain en disant ben eux ils ont trouvé la solution donc on va voir
100	tous ensemble la personne mais on voit les limites de la solution donc là le CESI ça me permet de
101	prendre du recul par rapport à... c'est des choses que je n'aurais pas eu avant.
102	Q13: c'est lié à votre façon de travailler ici là, au CESI, vous pensez, un peu dans le collectif, un
103	peu dans une proximité avec les formateurs, parce que je vois trois formateurs, vous êtes dix...
104	G: Oui, ça s'est un avantage...Le fait qu'on puisse travailler en groupe, parce que le CESI nous
105	pousse pas mal à travailler à faire des travaux de groupe c'est vraiment un avantage. On a tous...
106	même si on ne connaît pas le domaine de l'autre, parce que je pense que ça nous apprend ça, à
107	avoir cette gymnastique, de se poser des questions, se dire ça je l'ai déjà vu même si je
108	l'exploiterais pas, je sais de quoi ça parle c'est général et je comprends, ça me parle, et on apprend
109	ça dans le fait de travailler en groupe.
110	M: et le fait de venir des univers complètement différents et parfois qu'elle parle, enfin je connais
111	un peu la radio protection chez EDF mais dès fois quand elle en parle surtout au début quand on
112	parlait du Lean management moi j'avais jamais vu ça, je ne savais même pas à quoi ça ressemblait
113	et le fait de venir d'univers complètement différents, lorsqu'on a des cours en fait on échange
114	avec des collègues qui ont forcément un lien avec le cours en question dans leur activité
115	quotidienne ça nous apporte des choses régulièrement.
116	G: ça c'est vraiment enrichissant parce qu'on se rend compte, enfin y'a pas de compétition ou en
117	tout cas...
118	Q14: oui il y a une émulation mais pas une compétition
119	M: non, c'est ça, on est venu chercher des choses complètement différentes les uns des autres,
120	souvent les mêmes choses mais des choses différentes aussi, y'a des personnes qui sont venues
121	pour grandir eux-mêmes, pour se connaître un peu plus, d'autres qui sont venues plus pour le
122	management enfin bref... et on recherche des choses tellement différentes qu'il n'y a pas de
123	compétition particulière on est dans l'apport et dans l'échange.
124	Q15: est-ce que dans votre travail du coup en entreprise vous êtes amené aussi à faire à
125	dispenser une formation, une information à vos collègues et est-ce que ça vous l'impression
126	justement de vous aider justement à gérer un petit peu, l'objectif d'un diplôme d'ingénieur aussi,
127	parce que il n'y a pas que le côté scientifique... vous parliez de Lean management tout à
128	l'heure...
129	M: Oui en fin ça ça m'a apporté une ouverture d'esprit dans ce domaine là, après moi je suis dans
130	un environnement qui est quand même très très cadré. Dans le nucléaire, tout est cadré, il y a
131	parfois des cours que je prends, je reçois l'information mais je sais que j'aurais énormément de
132	mal à les appliquer, faut être honnête même si je voudrais changer, je peux pas changer
133	l'organisation de l'entreprise, je pourrais changer des choses peut-être à une petite échelle mais
134	souvent les cours à l'école ils sont cadrés industrie et les formateurs ils ont parfois du mal à
135	comprendre que tout le monde ne travaille pas sur une chaîne de fabrication et on n'a pas des
136	pièces à produire à la fin donc nous on est dans le faire faire par exemple, on fait travailler les
137	prestataires donc on est plus dans la ressource intellectuelle nous, pas dans la production de
138	matière en soi et souvent à l'école on a du mal à faire passer les deux. Enfin, pour mon cas...
139	G: dans mon cas aussi, donc au CHU, je suis donc avec de l'humain et c'est pas des machines donc
140	calibrer... calibrer la pièce, constater des défauts en sortie de chaîne et réajuster c'est pas toujours
141	parlant dans le domaine, il faut arriver à l'appliquer en fait dans le domaine concret du faire faire.
142	M: on récupère des informations, on récupère tout ce qu'on peut récupérer parce
143	qu'effectivement on est là pour ça mais on sait très bien qu'on les appliquera pas toutes.
144	Q16: y'a une forme d'adaptation à faire sur votre lieu de travail, dans le mode de
145	fonctionnement de vos entreprises respectives en fait. Oui, oui.
146	G: mais par contre y'a des choses où on pose des mots dessus, par exemple si on fait des travaux
147	de groupe, à l'hôpital on travaille aussi en travail de groupe donc on va décider de faire des
148	travaux dans un bâtiment, on va réunir l'équipe entière et on faire un comité de pilotage et en fait
149	on travaille sous méthode "agile" mais on savait pas qu'on travaillait sous méthode agile par

150	exemple et moi j'ai appris ça à l'école...
151	Q17 : quand vous dites à l'école c'est ici ?
152	G: oui
153	Q18: C'est rigolo...
154	<i>rires</i>
155	G: oui à l'école, oui parce que quand je suis au CHU on me dit: t'es à l'école ou... et je leur dis voilà
156	on est en train de faire une méthode "agile"; ah bon c'est quoi une méthode "agile" et donc je leur
157	explique en fait avec ce que j'ai compris, je leur présente mon powerpoint voilà, de ce fait oui
158	effectivement c'est ce qu'on fait
159	Q19 : C'est un travail d'explicitation qui est important parfois pour formaliser justement et
160	éventuellement faire évoluer aussi les pratiques...
161	G: oui pousser plus loin oui tout à fait, en se disant on peut le mener là le projet "agile" en fait,
162	alors que jusqu'à présent comme on mettait pas de mots dessus on n'avait pas de trame
163	Q20: D'accord, d'accord... euh je vais reprendre un petit peu mon fil, parce que je le fais aussi un
164	petit peu en fonction de ... euh donc ça vous m'avez répondu... (tourne les pages) vous m'avez
165	répondu aussi... [rires]... dans le fait que vous a t-elle apporté une sorte de réflexivité par
166	rapport à vos activités antérieures tant sur le point de votre formation initiale que sur le plan
167	professionnel? je vois que là vous avez euh... et alors, j'ai une dernière question: si vous deviez
168	repenser votre formation initiale, est-ce que vous auriez... dans l'état actuel de votre évolution,
169	de ce que vous faites actuellement; est-ce que vous vous dites: ah tiens oui, j'aurais plutôt fait,
170	j'aurais dû peut-être faire ça ou est-ce qu'il y a une forme de regret par rapport à ce que vous
171	avez connu en formation initiale, par rapport à ce que vous connaissez actuellement, enfin voilà
172	vous vous situez comment par rapport à votre trajectoire, je dirais ?
173	M : moi non zéro regret en fait, par contre j'aurais dû continuer mes études en initiale jusqu'à la
174	fin...
175	Q21: Parce que vous vous êtes arrêté ...
176	M: en DUT dans un premier temps, j'ai travaillé une année, j'ai repris une licence, ensuite j'ai
177	travaillé, je suis revenue à l'école [<i>rires</i>] donc j'aurais dû finir mon diplôme, mes études en fait
178	avant de partir dans le monde professionnel, j'aurais eu un inconvénient j'allais pas avoir la vision
179	professionnelle des choses, parce que là maintenant j'aborde vraiment les études de manière
180	complètement différente y'a pas le stress, y'a pas de compétition, enfin je sais ce que je suis
181	venue chercher, je récupère ce que je suis venue chercher, je n'allais pas avoir ce recul là, j'allais
182	peut-être moins assimiler toutes les informations que je récupère aujourd'hui et que j'assimile
183	beaucoup, beaucoup plus en profondeur; mais je pense quand même que en finissant le parcours
184	qu'on souhaite, parce que ceux qui veulent s'arrêter à bac +2 ils ont le droit mais moi je voulais
185	m'arrêter à bac +5 mais je me suis arrêtée à bac +2, je pense qu'en finissant avant de rentrer dans
186	le monde professionnel, en fait, je trouve que c'est un avantage quand même parce que
187	malheureusement quand on est à l'école on nous dit parfois, enfin à la fac quand j'étais en DUT,
188	on nous disait ouais mais t'es pas sûre qu'après ton bac +5 t'auras un travail, t'es pas vraiment
189	sûre. En fait, y'a toujours un peut-être que, y'a toujours une crainte, y'a toujours un doute, on
190	n'est pas sûr non plus qu'en arrêtant à bac +2 on aura un travail, sauf voilà faut faire les choses
191	jusqu'au bout, moi personnellement j'aurais continué même si là maintenant je suis contente
192	parce que j'apprends et j'assimile vraiment beaucoup les choses et différemment, j'allais
193	continuer, j'allais pas m'arrêter.
194	Q22: Vous avez quel âge ?
195	M: 26 ans. [<i>Rires</i>]
196	Q23: Vous avez déjà fait pas mal de choses... [rires]... Et vous, si vous aviez à repenser votre
197	formation là... ?
198	G : Je peux clairement pas vous dire oui parce qu'en fait je trouve que comme ça c'est parfait, je
199	peux pas regretter parce que c'est un enrichissement continu, j'aurais jamais pensé à aller dans le
200	monde du bâtiment, même au début, j'aurais jamais pensé me tourner vers le monde du

201	bâtiment...
202	Q24 : Oui, avec votre formation initiale...
203	G : Voilà, tout à fait et quand je me suis lancée dans le domaine... d'infirmière, je ne pensais pas
204	un jour travailler... mais cela dit je trouve que l'expérience que j'ai, dans mon métier antérieure,
205	est un enrichissement dans le cadre de mon métier aujourd'hui, parce que quand je vais mettre un
206	tableau électrique à tel endroit, une porte de bloc opératoire à tel endroit ça me parle dans mon
207	ancien métier, à me dire est-ce que c'est faisable, est-ce que je peux le faire, est-ce que en
208	fonction de la pratique actuelle de chirurgie est-ce que c'est applicable pour eux? Est-ce que c'est
209	toujours faisable sur le terrain, en théorie, mais en pratique après est-ce que ça a un intérêt pour
210	eux? ça ces questions là...on peut poser la question aux chirurgiens, on peut poser la question à
211	une infirmière mais en pratique euh ben... je peux savoir, je sais que ça va pas être faisable, un
212	exemple idiot: on a des appareils qui mettent des rayons X dans les blocs opératoires, on a des
213	boutons d'arrêt d'urgence que l'on met sur le mur pour arrêter, c'est une obligation, pour arrêter
214	les rayons en cas d'urgence, de chauffage du tube ou alors si on brûle le patient, ce bouton
215	d'arrêt d'urgence ils le mettent à portée de main, au niveau de la taille, dans le bloc opératoire, or,
216	quand on observe une chirurgie, on demande à ce que les gens soient suffisamment loin,
217	aujourd'hui on est dans l'optimisation des salles, donc les salles ne sont pas extrêmement grandes
218	on est pile poil dans la taille au niveau des mètres carré, et quand on va venir observer une
219	chirurgie on va demander aux gens de se reculer contre le mur, les gens vont s'appuyer contre le
220	mur et vont arrêter l'arceau, c'est marqué nulle part que l'arceau est arrêté et que le bouton est
221	enclenché, si la personne est un externe, si quelqu'un est juste venu voir, n'est pas du milieu, il va
222	pas oser dire qu'il a appuyé sur le bouton et l'arceau il est bloqué et on peut pas continuer la
223	chirurgie et donc ce bouton il faut le mettre dans un coin en hauteur mais dans un endroit visible
224	mais qui est pas accessible facilement, c'est des choses bêtes mais en pratique les chirurgiens vont
225	dire oui il nous faut un bouton d'urgence, il va jamais vous dire il le faut à tel endroit, lui dans sa
226	tête c'est logique, vous dans le monde des travaux vous allez le mettre ici parce que c'est là où
227	tout le monde va le voir, alors maintenant, parce qu'ils sont à la hauteur de la taille mon travail
228	c'est... enfin mon travail... si on fait des travaux, ils ont décidé de façon uniforme de mettre au
229	niveau de la taille donc j'ai fait faire fabriquer des caches en plastique que l'on met, comme ça on
230	met la main dessous sous le cache pour actionner le bouton et si quelqu'un s'appuie dessus il a le
231	cache avant d'actionner le bouton. Des choses bêtes mais pratiques... non c'est un enrichissement
232	en fait et euh mais, c'est euh... la méthode de travail n'est pas du tout la même, quand on est, en
233	tant qu'infirmière, dans l'apprentissage des études d'infirmière que dans l'apprentissage
234	aujourd'hui, je pense que j'ai mûri aussi, et on est, ce que vous disiez tout à l'heure, en constant
235	apprentissage, la vie est un apprentissage. C'est vraiment un enrichissement.
236	Q25: Si vous deviez dire à des jeunes, justement là, euh... ceux que j'ai moi d'ailleurs... vous
237	pourriez leur dire quoi justement par rapport à votre vécu depuis votre formation initiale jusqu'à
238	maintenant ?
239	G: Qu'il faut, s'ils ont un projet, en tout cas un projet professionnel, il faut qu'ils en aient un, je
240	dirais qu'il faut qu'ils le mènent à bien en rentrant dans le monde du travail si tel est leur choix au
241	bout du bac +2 par exemple; mais que si ils ont des lacunes, des besoins, qu'ils s'enferment pas
242	dans leur métier, c'est vrai que c'est rassurant de faire tout le temps la même chose, on se pose
243	plus la question, on est des petits robots, et si on se pose des questions il faut revenir à l'école,
244	revenir à l'école et on sait pas où ça va nous porter après mais c'est hyper enrichissant, il faut oser
245	se poser des questions, sortir du lot de la répétition c'est pas du tout intéressant dans un métier,
246	tous les jours on est pas un petit mouton.
247	M: je pense il faut déjà savoir ce qu'on veut, pour ceux qui ont la chance de savoir, parce que
248	souvent on n'a pas la chance de savoir ce qu'on veut, pour ceux qui ont la chance de savoir, aller
249	jusqu'au bout, vraiment s'ils ont envie de s'arrêter à bac +0 mais qu'ils s'arrêtent à bac +0 mais
250	vraiment faire vraiment ce qu'ils ont envie et aller jusqu'au bout, peu importe ce que
251	l'environnement nous dit, peu importe ce que notre entourage nous dit, aller vraiment au bout

252	parce que quand on s'arrête en cours de route, on revient toujours enfin moi j'ai que 26 ans, mais
253	si j'avais 30 ans j'allais revenir parce que je pense que quand y'a quelque chose qui est pas
254	satisfait, quoi qu'on fasse, on peut tourner autant qu'on veut, on reviendra quand même. Après,
255	pour ceux qui ont pas la chance de savoir ce qu'ils veulent, qu'ils déterminent à peu près ce qu'ils
256	préfèrent en fonction de ce qu'ils aiment, qu'ils suppriment ce qu'ils aiment moins et après qu'ils y
257	aillent quoi, parce que quoi qu'il arrive en fait on est obligé de faire quelque chose, donc qu'on
258	travaille ou qu'on travaille pas on fait quelque chose.
259	G: Il faut avoir l'esprit de curiosité
260	Q26: Vous saviez ce que vous vouliez faire quand vous étiez plus jeunes, quand on vous demande
261	au lycée « qu'est-ce que tu veux faire plus tard » ?
262	M : En première j'ai eu de la chance, je savais que je voulais travailler dans le bâtiment mais je ne
263	savais pas que le génie civil existait, donc j'étais parti pour m'orienter vers un BTS bâtiment parce
264	que c'était ce que je connaissais, j'ai eu la chance d'aller sur les chantiers et je dis quand même de
265	la chance parce qu'on m'a accueilli et j'ai eu le courage aussi mais bon, on m'a accueilli et j'ai parlé
266	avec le chef de chantier qui m'a dit « mais non ma p'tite faites pas un BTS bâtiment, faites un DUT
267	génie civil » et c'est là que je me suis renseignée en fait pour ce que c'était un DUT génie civil et
268	c'est comme ça que je suis partie donc euh... mais par contre j'ai eu la chance de savoir ce que je
269	voulais très jeune, et aujourd'hui je suis contente d'être dans le domaine mais peut-être que
270	demain je changerais mais pas tout de suite, mais pour ceux qui n'ont pas la chance peut-être
271	faire des études qui ouvrent leur capacités le plus possible, tout le monde le dit, quand on parle
272	de prépa tout le monde le dit, mais c'est pas forcément la meilleure chose mais si on sait ce qu'on
273	veut autant le faire, après c'est vrai que savoir ce qu'on veut à 18 ans c'est pas toujours évident.
274	G: on n'a pas la maturité, c'est difficile en troisième on commence déjà à nous demander
275	l'orientation, particulièrement difficile parce que d'abord on est pas prêt, on a beau aller, à
276	l'époque, je parle avec ma vieillesse, on allait dans les CIO, (<i>rires</i>), on allait voir des nanas qui nous
277	disaient « écoutez y'a des manques là y'a quelques places, vous êtes parfait pour faire de la
278	couture (<i>rires</i>) j'ai des places là, j'ai une classe à remplir là si vous voulez... »
279	Q27 : Ah c'est ce que vous avez connu ? C'est bien de faire de la couture mais ça ne
280	correspondait pas à...
281	G: « le travail manuel ça vous plaît, oui, la couleur ça vous plaît, oui bon ben écoutez faites de la
282	couture » voilà, vous êtes pas bonne en français bon ben voilà...
283	M: moi j'étais pas bonne en allemand ils voulaient m'envoyer en BEP j'ai dit mais non je veux faire
284	S mais regarde ton niveau d'allemand mais j'ai dit: regardez mon niveau de math et physique
285	[<i>rires</i>]
286	G : moi c'est ma prof de français qui m'avait dit allez au CIO parce que bon... et donc j'étais allée
287	voir le CIO et elle m'avait « vous êtes pas bonne en français, vous êtes bonne en math mais bon
288	vous saurez compter mais faite de la couture »... je suis rentrée chez moi en me disant mais je
289	veux pas faire ça, je sais pas ce que je veux faire mais je veux pas faire ça. Alors on se dit un petit
290	peu de pratique peut-être, c'est vrai que le stage en troisième une semaine c'est pas vraiment
291	révélateur, est-ce qu'on est mûr vraiment pour...
292	Q28 : ça dépend où on tombe aussi
293	G: oui...et je me souviens avoir fait mon stage dans une école maternelle et dans les soins, c'était
294	déjà dans les soins et ensuite j'ai continué en général, en section générale sans savoir ce que je
295	voulais faire et quand je suis arrivée en terminale, on avait tellement la pression du BAC, je voulais
296	des études courtes, j'en avais assez, il me tardait de finir...
297	Q29 : vous avez fait un BAC quoi toutes les deux ?
298	M : S
299	G : ES... et il me tardait de finir, j'en avais assez de toutes ces dissertations à faire le week-end,
300	assez... ce côté tellement scolaire, il me fallait de la pratique et pour pouvoir répondre
301	éventuellement à ce que j'aurais aimé, ça, ça me manquait parce que la théorie, la théorie mais
302	j'avais peur de m'orienter vers une filière technique, j'aurais pu mais c'était vraiment me destiner,
303	
304	

305	sans connaître, à heu, bien...de l'industriel alors que je ne connaissais pas ou à...
306	Q30: c'est marrant vous avez fait une BAC ES puis finalement vous revenez vers le scientifique...
307	G: j'ai fait un bac ES, très franchement...
308	Q31: c'est intéressant parce que très souvent on se dit avec un bac ES je pourrais jamais faire
309	ensuite des sciences etc; et vous êtes le contre-exemple. C'est ce qui est intéressant aussi
310	G: j'avais pris option science, j'avais pris option math, j'avais pris plein d'options au bac mais je
311	pense que j'aurais dû m'orienter vers S, ma prof de math elle se régalaient elle disait c'est dommage
312	quand même mais j'avais pris ES...
313	Q32: En ES c'est bien aussi, il ya une ouverture...
314	G: peut-être... je vois pas en quoi
315	Q33: des meilleures connaissances au niveau des sciences sociales ?
316	G: oui économique, peut-être oui...et donc après je me suis dit du coup études courtes et j'ai une
317	grand sœur et ma grande sœur s'était lancée à l'hôpital donc euh je suis allée en vacances chez
318	elle et je l'ai vu de garde je me suis: ah ben voilà je veux faire ça [rires]. Dans un battement de cil!
319	Je me suis dit ok c'est combien pour être infirmière c'est 3 ans ok ça roule, ça me va.
320	Q34: d'accord! C'est intéressant les parcours quand même...
321	M : Mon père il m'avait dit: ne va plus voir les CIO... non désolée [rires]. En plus celle que j'avais
322	vu, alors que je savais ce que je voulais, et vraiment je suis partie faire tous les salons de l'étudiant
323	parce que je savais ce que je voulais et à chaque fois que je partais la voir, parce que c'était
324	obligatoire dans notre lycée, il fallait la voir et je partais la voir, je lui disais ce que je voulais elle
325	prenait même pas la peine de chercher, tu vois. Elle me disait mais non en fait vous savez... bon
326	quand elle m'avait dit la comptabilité j'avais dit non, en plus elle, elle me rabâchait avec le truc, il
327	faut que je fasse un truc de femme j'étais là oh la la au secours quoi...
328	Q35: Il fallait que vous fassiez un truc de femme ?
329	M: un truc de femme voilà, je pense que c'est ça qui... je me considérais pas comme une femme
340	pour autant mais je trouve que c'est ça qui déstabilise les jeunes parce que quand t'as 17 ans ou
341	16 ans que t'arrive et qu'on te dit mais non attends t'imagines tu seras maçon, non c'est pas ce
342	que je veux, mais oui mais tu seras maçon...
343	Q36: Oui vous serez couturière...[rires]
344	M: C'est ça, ça déstabilise en fait...
345	Q37: ça mériterait de retourner les voir non ? [rires]
346	G : Ah oui c'est vrai! Non plutôt allait voir les jeunes filles et leur dire n'écoutez personne, suivez
347	votre projet, si vous en trouvez un, suivez le, ne vous dites pas que c'est une erreur, suivez le, vous
348	le ferez après le reste et c'est toujours une ouverture d'esprit et une compréhension dans un
349	domaine qui vous branche, il faut surtout qu'il y ait une petite connexion avec euh.. qui apporte la
350	motivation.
351	M: on a la chance de faire ce qu'on veut il faut vraiment en profiter, y'a tellement de personne qui
352	se lèvent le matin et qui font un travail qu'ils n'aiment pas, qu'on a la chance de remplir son frigo
353	et faire ce qu'on veut en même temps enfin c'est un luxe quoi.
354	G: et puis le CESI, ça nous apporte un souffle dans notre métier, un ajout en fait, c'est une plus-
355	value on vient avec un souffle neuf dans une entreprise où on était déjà et où on existait déjà
356	Q38: Une sorte de parenthèse qui vous permet de souffler, réfléchir, d'avoir une réflexivité par
357	rapport à ce que vous avez fait, votre parcours, où vous en êtes... ?
358	G: c'est ça, on prend du recul par rapport à un poste qui est déjà existant mais où on était déjà
359	présent, donc les gens nous redécouvrent en quelque sorte et ça c'est pas mal du tout, c'est super
360	enrichissant, même nous des fois on se surprend, reprendre les choses en main, organiser des
361	réunions, être force de proposition, aller voir son chef en disant j'ai un problème là mais je
362	n'attends pas de toi la solution, j'ai un problème là je te propose ça comme solution.
363	M: même moi je suis surprise [rire]
364	Q39: est-ce que vous pensez que le diplôme d'ingénieur va vous apporter une parole plus
365	véridique dans le sens où on va vous écouter davantage par exemple ? Est-ce que le titre

366	<i>d'ingénieur va vous permettre d'avoir ...</i>
367	M : moi je pense que oui parce que je trouve que notre système il est vraiment basé sur le
368	diplôme et que on a beau euh... avoir un métier d'ingénieur tant qu'on est pas ingénieur y'a
369	toujours un truc qui manque, malheureusement ou heureusement je sais pas, mais je trouve euh
370	certaines personnes ici sont sur un poste d'ingénieur, ils viennent juste chercher le papier parce
371	qu'ils n'ont pas justement le papier.
372	G : oui, oui, le titre euh... les gens s'arrêtent au titre
373	M: malheureusement ou heureusement mais...
374	G: après finalement grâce à ça... c'est grâce à ça qu'on a pu venir ici donc..., le titre nous est
375	nécessaire mais au final.
376	<i>Q40: On pourrait imaginer une formation sans forcément qu'il y ait un diplôme à la clé mais</i>
377	<i>juste la formation</i>
378	M : ça, ça existe aussi
379	<i>Q41: les formations non qualifiantes oui</i>
380	G : pour qu'on ait une vraie position dans une réunion, un vrai statut...
381	<i>Q42: oui madame untel ingénieur gnia gnia gnia...</i>
382	M : moi mon poste par exemple, je peux pas le prendre si je suis pas ingénieur. C'est sûr et certain,
383	chez nous, c'est non. Donc après ça dépend des entreprises notre chef de section d'ingé elle a fait
384	une formation de passage, elle est reconnue pour, elle a plus de compétences que tout le monde
385	mais par contre elle a pas un poste d'ingé, chef de section tu vois...
386	G : nous c'est pareil, t'auras jamais le titre, t'es faisant fonction et on est dans la grille..., moi j'ai
387	toujours mon salaire d'infirmière alors que j'ai quitté mon poste d'infirmière depuis 2011 et j'ai
388	toujours mon salaire d'infirmière je ne changerais jamais parce que... enfin à part le jour où ils me
389	reconnaîtront mon diplôme d'ingénieur. Je suis infirmière. C'est comme ça, on est dans des
390	grilles...
391	<i>Q43: Oui les grilles indiciaires que nous on a, effectivement, dans la fonction publique...</i>
392	G: alors on est dans des grilles; comme je suis infirmière spécialisée je suis déjà en catégorie A
393	mais cela dit je suis dans la grille indiciaire infirmière.
394	<i>Q44: et donc là vous allez passer dans la grille indiciaire...</i>
395	G: alors je serais toujours catégorie A pareil mais je passerais dans la grille indiciaire ingénieur
396	avec mon échelon, je pense à échelon égal en fait, ils prennent mon échelon et ils le mettent dans
397	la grille ils vont regarder celui qui s'approche le plus de l'échelon...
398	
399 M s'excuse pour aller travailler sur son projet... L'entretien se poursuit à deux...
400	
401	<i>Q45: donc il y a quand même une revalorisation au niveau rémunération aussi je suppose...?</i>
402	G : alors j'ai regardé je pense qu'il y a 100 euros [rires]... oui parce que, alors je sais pas si c'est
403	pareil après dans les autres entreprises euh...je suis ingénieur au plus bas niveau, y'a des grades
404	ingénieur en chef, ingénieur général, ingénieur.. et là moi je serais ingénieur dans la grille du bas.
405	Peu importe, ce qui me servira en fait c'est les connaissances que j'ai ici clairement, parce qu'il y'a
406	un autre moyen en fait pour être ingénieur à l'hôpital, je connais pas pour les autres entreprises,
407	c'est la validation des acquis, où on passe devant un jury, on présente un dossier, et à mon sens
408	mon chef m'avait proposé cette méthode là, alors je crois que c'est deux trois ou quatre ans, je
409	pense que c'est quatre pour monter le dossier et passer devant le jury mais ça n'apporte rien enfin
410	à part le titre, qu'est-ce que je peux amener comme plus-value à mon poste, rien, parce que j'ai
411	pas la capacité d'avoir une réflexion et aujourd'hui avec l'expérience des 1 an que j'ai à l'école je
412	dirais que en plus y'a ce souffle neuf, cette connaissance qu'on apporte, ou je vais voir les
413	ingénieurs j'y serais peut-être pas allée, je serais restée dans ma bulle parce que j'aurais pas osé
414	qu'on voit mon incapacité et là, je sors de ma bulle je vais voir la personne en lui disant est-ce que
415	tu connais ça, est-ce que tu peux m'aider là-dessus, est-ce qu'on peut travailler ensemble?
416	<i>Q46: ça vous a permis de vous affirmer en tant qu'individu aussi dans le champ professionnel...</i>

417	<i>non mais je comprends</i>
418	G : oui, dans le monde du travail, en tant que radio pro là aux travaux, je connais pas du tout les
419	termes techniques du bâtiment, on arrive dans une réunion, on vous assomme de termes et je me
420	mettais dans un petit coin, je faisais des nuages [rires], je mettais les termes que je ne connaissais
422	pas pour les chercher parce que j'osais pas demander et là aujourd'hui...
423	<i>Q47: Cette peur du jugement</i>
424	G : oui complètement, parce que aujourd'hui, enfin là dans l'entreprise si le titre ne vaut pas on
425	n'a pas la place on n'a pas notre place donc on a beau dire quelque chose « oui oui ok »... on est
426	trois sites au CHU, y'a le site de Haut-Lévêque, le site St André et le Site Pellegrin et j'ai assisté à
427	une réunion travaux sur la création du bâtiment de la chirurgie digestive, où ils ont réuni les
428	chirurgies des différents sites digestifs dans un seul bâtiment à Haut-Lévêque et sur le suivi des
429	travaux je suivais les dix blocs, deux salles de scanner, cinq salles de radio, et je me suis aperçue
430	en fait que la table, quand on faisait de la radio poumon, la table elle est allongée, et quand on fait
430	de la radio poumon il faut lever la table au maximum et positionner le patient dos contre la table
431	et donc on tire sur le patient sauf que moi je me suis aperçue en montant ma table virtuellement
432	sur mon papier que le plafond n'était pas assez haut et que ma table, elle butait, elle était à 80°
433	tout ça parce qu'il y a un chemin de câble qui passe dessous, ils n'y ont pas pensé, et au lieu de le
434	faire passer dessous ils ont rabaissé le plafond avec un faux plafond dans la salle, et quand j'ai fait
435	mes mesures je me suis dit mais ça passe pas j'ai dû me tromper et j'ai tout de suite pensé que ma
436	table, c'est moi qui l'avait pensé trop longue ma table alors je suis revenue vers le constructeur et
437	en réunion j'étais sûre de moi et donc je leur ai dit à un moment donné vous savez... dans un
438	monde d'hommes, sans titre, arriver comme ça catapultée en radio protection, ok, je l'avais avant
439	mais travaux, et je leur dit la table levée elle est pas droite, c'est pas possible de faire une radio
440	poumon à moins que le patient il soit penché. Ils se sont mis à rire, ils ont rien dit ils ont fait
441	comme si j'avais rien dit en réunion et à la fin de la réunion, celui qui menait la réunion a dit il faut
442	qu'on vérifie quand même la hauteur de la salle, la table levée elle convient debout ? C'est une
443	question qu'ils se seraient pas posée et donc un mec destiné à tout ce qui est matériel médical lui
444	dit: la table elle fait 2m30 et lui il dit: ah ben ouais le plafond la hauteur elle fait 2m10. Ah ben,
445	ouais y'a un problème alors que je leur avait dit... j'ai pas de poids je pense parce que j'étais une
446	nana c'est sûr et parce que je n'avais pas de titre et même ici au niveau de la formation y'a
447	beaucoup de garçons et souvent ils se congratulent les uns les autres en disant oui untel t'es une
448	machine, c'est bien t'es une machine, jamais ils diront Michelle t'es une machine Gaëlle t'es une
449	machine, jamais.
450	<i>Q48: C'est fou comme vous êtes... oui je comprends, toutes les deux, heureusement vous êtes</i>
451	<i>toutes les deux. Ça mériterait effectivement qu'il y ait au niveau du collectif, là du travail</i>
452	<i>coopératif, une parole des euh... en plus vous avez beaucoup de formateurs hommes...</i>
453	G: oui, on avait une prof de français au début... communication. Alors, elle, elle nous a ouvert
454	l'esprit pour plein de choses mais je pense qu'il faut la ravoir à la fin pour qu'on ait des échanges
455	avec elle et qu'on fasse ressortir ce genre de choses parce que je pense que c'est quelque chose
456	qu'ils nous demanderont pas mais voilà ils s'auto congratulent entre eux, c'est des coups d'épaule
457	quoi, c'est vraiment t'es bon toi, toi t'es bon mais bon la fille à côté...
458	<i>Q49: ça perdure, c'est difficile...</i>
459	G : j'avais jamais fait d'électricité de ma vie, je les ai éclaté [rires], et j'ai pas été une machine
460	mais... [rires] et j'ai même pris des cours enfin j'ai pris les cours particuliers avec Claude parce que
461	c'est des cours auxquels j'ai pas pu assister et donc Claude m'avait donné des cours particuliers,
462	les cours que j'avais raté alors c'est un super avantage parce que ça rend la encore plus humaine
463	parce que quand on est deux en cours c'est un luxe, franchement que l'école m'a permis d'avoir,
464	c'est un luxe. Ça rend le côté plus humain que quand on est treize, déjà treize c'est bien, mais
465	quand on est deux, moi le truc que j'ai pas compris je ralentis personne je pose la question, Claude
466	il prend le temps... C'est vraiment génial donc ça rendait la chose plus humaine, au début je
467	stressais d'avoir cours qu'avec Claude puis après je me suis rendue compte que non je me suis dit
468	
469	
470	
471	

472	non en fait c'est vraiment très bien pour ça et en électricité j'ai eu la meilleure note.
473	Q50: donc finalement là, la formation ça vous a apporté aussi en terme d'identité pour soi un
474	positionnement oui
475	G: oui et au début de la formation, sur le premier conseil de classe c'est très personnel mais ils me
476	disaient que j'avais besoin de m'affirmer que j'avais un problème de confiance en moi et j'ai
477	beaucoup observé dans la promotion; j'ai pris ce recul et je me suis dit: ah oui mais en fait je vais
478	me positionner, je ne vais pas m'imposer, mais me positionner.
479	
480	Q51: d'accord. Et dernière question là parce que vous avez fait une BAC ES, vous êtes devenue
481	infirmière, ça vous a posé un problème d'avoir eu un BAC ES et de faire un diplôme d'infirmière?
482	G: euh diplôme d'infirmière non, pas du tout, le premier jour où on est rentré à l'école on s'est
483	présenté, donc on a fait un espèce de jeu de rôle pour arriver à se présenter, le deuxième jour on
484	nous a donné un papier écrit, on a eu une heure d'interrogation écrite et on avait le corps humain
485	et là je me suis dit ok ! [rires]
486	Q52: ceci dit en BAC S ils le font pas non plus
487	G: le corps humain et donc il fallait marquer tout ce qu'on savait sur le corps humain et ben la
488	tête, les bras [rires] les poils... bon après y avait un schéma de cellule, je l'avais appris pour le
489	concours, pour le concours on est des machines mais euh ...ce que je savais mais je savais pas en
490	parler, je savais rien dire dessus donc j'ai rendu une copie j'étais franchement pas fière de moi et
491	je me suis dit oh la la ça va compter ou pas je pensais à ça, tout de suite en me disant et après ils
492	sont revenus vers nous à la fin de la formation en nous parlant de ça en disant maintenant on va
493	vous redonner, alors c'était plus précis bien sûr mais en nous disant vous voyez la différence, vous
494	avez appris, vous êtes neufs, voilà, vous avez changé
495	
496	Q53: Donc autrement dit avec un BAC ES on peut faire une école d'infirmière
497	G : oui on peut tout faire il faut y croire, il faut arriver à y croire et convaincre les autres en fait
498	parce que là quand je suis venue me présenter, la passerelle a surtout été difficile ici parce qu'avec
499	l'expérience d'infirmière de bloc opératoire j'avais rien de vraiment technique à défendre ici si ce
500	n'est la radiologie, la radio protection et le laser et Stéphane Figueras il a cru en moi, notre
501	responsable formation, et je crois que j'aurais pas rencontré quelqu'un comme lui je crois qu'ils ne
502	m'auraient pas laissé ma chance, c'est laissé la chance à la personne après leur souhait c'est que
503	la personne elle rate pas non plus bien sûr.
504	
505	Q54: est-ce que le fait de se positionnement justement de Stéphane et puis Claude ça vous a dit
506	"on fait confiance, je vais y aller" ?
507	G : oui là j'ai foncé, d'ailleurs depuis, tout le monde me dit, parce que je suis en congé mat'
508	(maternité) en fait, c'est pour ça, j'ai accouché en février j'oublierais jamais j'ai accouché un jeudi
509	matin et le vendredi j'avais interro de math et dans ma tête je pouvais pas faire autrement que
510	d'aller à l'interro de math, c'est parce que j'étais à la maternité que j'allais que je pouvais pas
511	[rires]... et alors y'a une sage femme, je lui ai pas raconté ma vie, qui m'a renvoyé une image en
512	me disant mais la priorité c'est votre enfant, c'est pas parce que j'ai cette priorité là que je vais
513	laisser tomber le reste, c'est toujours ma priorité mais j'ai besoin de me nourrir aussi et
514	d'apprendre aussi à...
515	
516	Q55: C'est difficile de concilier mère, ce que n'ont pas les hommes d'ailleurs
517	G: oui tout à fait et là à l'école ils m'ont permis de continuer mes études alors que j'étais enceinte
518	et ils ont même adapté quoi, c'est pas donné à toutes les écoles je pense, Claude il a pris du temps
519	pour me donner des cours et là je suis en congé mat' je reprends en juin et je viens quand même
520	en cours, mes collègues ils me disent mais il faut que t'arrêtes, pour moi c'est tellement une
521	chance ils me disent mais non il faut que t'arrêtes que tu reprennes l'année prochaine mais la
522	question se pose même pas pour moi si je peux, j'ai essayé même de ne pas y penser, de
523	reprendre l'année prochaine c'est exclu si je peux continuer tant mieux et là, la formation, le fait
524	de venir en cours mes collègues me disent mais tu peux pas venir en cours c'est pas possible,
525	qu'est-ce que tu fais de ta petite et puis t'as pas d'assurance, et puis ci et puis là, t'as pas
526	d'assurance pour le trajet, je me pose pas la question je viens et puis ça me fait du bien de sortir
527	
528	
529	

530	des couches, de la maison [<i>rires</i>] alors ça me secoue vachement quand je suis à la maison parce
531	qu'il faut que j'arrive à bosser et en même temps à gérer la petite mais franchement ça me fait du
532	bien de venir, je serais pas une maman au foyer c'est pas possible.
533	Q56: Du coup, c'est mieux finalement que vous arriviez à concilier les deux et vous vous
534	épanouissiez peut-être davantage du coup quand vous êtes avec votre... euh en famille, du fait
535	de savoir, bon j'ai autre chose...
536	G: Oui, je reviens à la maison ouf! ça me fait du bien
537	Q57: Laisser la possibilité à une femme de concilier les deux ça vous paraît donc...
538	G: c'est une opportunité parce qu'aujourd'hui on se bat encore pour ce genre de choses, le fait de
539	l'avoir vécu et que l'école me donne cette opportunité là c'est génial et j'ai l'impression d'avoir
540	deux chances, c'est à dire la chance de pouvoir rentrer et la chance de pouvoir continuer
541	Q58: c'est marrant parce que je ne pensais pas du tout que l'entretien s'orienterait vers cet
542	aspect là mais c'est hyper important
543	G : Oui. J'en parle souvent avec mon conjoint de la place de la femme dans la formation et dans le
544	monde des travaux et de la place de la femme dans ce monde d'homme qui est difficile à
545	féminiser.
546	Q59: à féminiser, oui... je comprends bien mais je crois, un peu partout pas, uniquement dans le
547	monde industriel,... plus dans le domaine industriel certes mais je pense qu'on a le même souci si
548	vous regardez les postes par exemple de... (suite en off)
549	
550	
551	

1	QA1_ Donc vous êtes en alternance au CESI, vous avez, c'est quoi, c'est 1 semaine et demi en entreprise et 1 semaine et demi...
2	RA1_ Alors c'est euh l'alternance, c'est plutôt quinze jours de cours et trois semaines en entreprise, c'est l'alternance classique, après ça
3	peut varier de quelques jours.
4	QA2_ Vous êtes dans quel type d'entreprise là?
5	RA2_ Alors je travaille dans la société Texelis, donc on fabrique des ponts porteurs et moteurs pour le ferroviaire...euh pour les engins
6	militaires et pour les camions et bus, alors c'est, en gros c'est ce qui transmet la puissance entre le moteur et les roues, toute la partie
7	mécanique.
8	QA3_ Toute la partie mécanique, d'accord, ok, je vais pas trop aborder ce point là parce que j'avoue que...
9	RA3_ Oui ça n'a pas d'intérêt...
10	QA4_ Si, si mais bon comme je n'y connais pas grand chose à vrai dire... [rises] Et dans votre formation, entre votre formation
11	d'avant et la formation que vous avez actuellement au CESI, est-ce que vous sentez un décalage, est-ce que vous vous y retrouvez,
12	comment vous avez vécu un peu votre arrivée ici?
13	RA4_ Alors, je m'y retrouve dans le sens où j'ai toujours eu un parcours scientifique donc avec un BAC scientifique, j'ai commencé très
14	jeune dans la technique euh avec un BAC F5 alors c'est vraiment spécialisé physique, c'est vingt heures de physique, cinq heures de
15	math, un petit peu d'anglais et de français pour faire passer le tout <i>rises</i> mais c'était quand même très orienté physique et ensuite j'ai
16	fait un BTS technique-physique pour l'industrie de laboratoire ça c'est toujours en mesure physique, et y'a une certaine continuité voilà
17	ce sont mes affinités, j'aime cet aspect technique, jusqu'au moment où je me suis senti un peu freiné dans ma carrière, c'est-à-dire que
18	je ne voyais pas d'évolution possible, à chaque fois je prenais des responsabilités jusqu'à un certain point et pour passer le cap euh ...
19	j'étais limité il me manquait des outils et donc c'est pour ça que j'ai voulu venir au CESI pour passer ce cap justement et abandonner un
20	peu l'aspect technique et m'orienter vers du management, l'aspect humain qui m'intéresse énormément, les échanges entre les
21	différentes personnes et trouver aussi des outils pour apporter un pierre à l'édifice.
22	QA5_ Vous avez été confronté justement à la... dans le cadre de votre travail, vous avez été confronté justement à cette... informer
23	vos collègues, vous étiez responsable d'une équipe par exemple?
24	RA5_ Alors jamais, justement et c'est ce qui m'a manqué, en fait j'ai fait plusieurs... j'ai eu pas mal d'entreprises avant, aujourd'hui j'ai 42
25	ans donc j'ai un petit peu d'expérience, comparé à mes collègues qui sont peut-être plus jeunes pour certains, et donc j'ai travaillé une
26	dizaine d'années dans le papier, en papeterie, ensuite dans le caoutchouc et maintenant dans la mécanique et donc à chaque fois j'ai
27	poussé mon poste au maximum de ses possibilités en terme de responsabilités mais sans jamais franchir le cap, jamais j'ai trouvé
28	d'entreprise qui m'a accompagné dans ce changement et qui m'a fait... qui a pu me faire évoluer vers du management et vers du
29	pilotage d'équipe donc à chaque fois, je me suis dit: bon beh voilà ya un blocage, j'essaie de trouver une autre entreprise et ainsi de
30	suite et euh... et donc là dans ma société actuelle j'ai refait le même travail, c'est-à-dire à dire que je suis rentré comme technicien
31	mesure puis petit à petit j'ai essayé de grappiller quelques responsabilités pour essayer de piloter et amener, toujours pareil, ma pierre à
32	l'édifice, participer à l'évolution de l'entreprise, jusqu'au moment où encore une fois je me suis retrouvé un peu bloqué, limité, la
33	chance que j'ai eu c'est que là, dans cette entreprise là, quelqu'un m'a dit « mais ben reprends tes études si tu as envie »...
34	QA6_ Qui vous a dit dans l'entreprise « vas-y reprends tes études » ?
35	RA6_ En fait toute ma ligne hiérarchique n'attendait que ça...
36	QA7_ D'accord, donc c'était aussi de la direction une...
37	RA7_ Voilà, en fait j'ai commencé à en parler avec mon responsable direct euh... et lui m'a dit euh enfin que j'en avais les capacités, il
38	avait bien vu mon évolution c'est celui qui me comprenait le mieux et puis ensuite j'en ai parlé à mon R+2 je lui ai dit « beh écoute je
39	repr prendrais bien mes études peut-être refaire une licence, essayer de me spécialiser et là il m'a... c'est lui qui m'a dit « pourquoi tu
40	t'arrêtes à une licence, pourquoi tu ferais pas une école d'ingénieur ? » alors là j'ai accusé un peu le coup, <i>rises</i> parce que quand même
41	là c'était mettre la barre un peu haut et je suis pas quelqu'un de fonceur, j'ai besoin de progresser gentiment, à mon rythme et là c'était
42	un peu me mettre en danger de faire une école d'ingénieur...
43	QA8_ Oui, de vous sortir de votre zone de confort...
44	RA8_ C'est exactement ça, là je suis totalement en dehors <i>rises</i> et plus que jamais aujourd'hui donc euh... mais c'est... et c'est là où la
45	magie se produit en fait, en dehors de la zone de confort, c'est-à-dire que on se rend compte que on est capable de faire des choses
46	dont on aurait jamais soupçonné... ah oui je pensais pas que j'avais les capacités de faire ce genre de choses et finalement ça se passe
47	bien et c'est vraiment très plaisant à vivre, donc j'ai pris... enfin j'ai eu cette montée en puissance et qui est remarquée justement par
48	ma hiérarchie
49	QA9_ Et entre l'articulation, ce que vous faites en entreprise et le temps que vous passez effectivement au CESI, quand vous retournez

50	<i>en entreprise est-ce que vous vous retrouvez submergé ou est-ce que votre hiérarchie justement a pris en compte le fait que vous</i>
51	<i>étiez en formation ou est-ce qu'ils... ?</i>
52	RA9_ Alors, au départ ça a été un petit peu difficile à gérer puisque notre responsable pédagogique a bien expliqué à l'entreprise que
53	dans un premier temps on restait technicien et que on pouvait assumer le poste sauf que, ben quand on revient...
54	QA10_ Et votre responsable pédagogique c'est euh ?
55	RA10_ C'est Stéphane Figueras
56	QA11_ D'accord.
57	RA11_ Donc euh... et donc quand on reprend ses études après vingt ans sans revenir sur les bancs de l'école, c'est un petit peu difficile,
58	faut remettre les neurones en place, faut relancer la machine et ça demande énormément d'énergie donc euh ça c'est un regret que j'ai
59	de pas l'avoir fait plus tôt en fait cette démarche là, je pense que si j'avais fait ça à 30-35 ans ça aurait été...
60	QA12_ Ca aurait été plus facile ?
61	RA12_ Ca aurait été plus facile, j'en suis persuadé euh... malgré tout on y arrive, on y arrive, ça demande énormément de travail euh...
62	personnel, en dehors des heures de travail au début, puisqu'il faut quand même assurer son poste de technicien, là aujourd'hui je suis à
63	mi-parcours et donc je suis dans une phase où mes responsables, ma ligne hiérarchique a bien compris que ben... j'avais déjà progressé
64	et donc ils me laissent de plus en plus de possibilités de gérer des petits projets et ils me laissent plus de responsabilités et ils ont déjà
65	compris que le poste de technicien était plus ou moins terminé, voilà je m'occuperais plus euh là mon chef a compris, lors de la
66	précédente session en entreprise, il a compris qu'il m'avait perdu, c'est-à-dire...
67	QA13_ Perdu ou gagné en tant que...?
68	RA13_ Alors perdu en tant que technicien...
69	QA14_ En tant que technicien mais gagné en tant qu'ingénieur c'est ça?
70	RA14_ Mais gagné en compétence euh parce que du coup il s'appuie aussi sur certaines de mes compétences
71	QA15_ Et donc, au niveau de l'entreprise, ça va vous permettre d'évoluer au sein de l'entreprise ou l'entreprise va vous garder, enfin
72	comment vous sentez un peu le...?
73	RA15_ Alors, ce qui est incroyable, j'estime avoir énormément de chance, j'ai vraiment le soutien de mon entreprise, j'ai vraiment un
74	soutien sans faille de toute ma ligne hiérarchique et là j'ai provoqué justement, lors de la dernière session de l'entreprise, j'ai provoqué
75	un rendez-vous avec mon directeur de département, je suis allé voir d'autres directeurs aussi pour leur dire voilà où j'en suis dans ma
76	formation euh... je suis à la recherche d'un projet de fin d'étude, est-ce que vous avez des idées en tête euh est-ce qu'il y a quelque
77	chose, est-ce que je pourrais amener, qu'est-ce que je pourrais amener à l'entreprise? Et j'ai eu que des retours positifs et en gros ils
78	sont en train d'essayer de m'avoir dans leur équipe.
79	QA16_ D'accord, on va se battre pour vous quoi finalement.
80	RA16_ Faut pas exagérer non plus <i>rires</i> on va pas se battre pour moi, ça serait un peu trop prétentieux mais ils ont bien compris que
81	voilà en face d'eux, il y avait quelqu'un qui était en train d'évoluer dans le bon sens, et qui était hyper motivé et qui avait malgré tout
82	des compétences, parce que justement je connais l'entreprise
83	QA17_ Oui c'est ça vous avez connaissance de l'entreprise...
84	RA17_ J'ai une connaissance du terrain et en plus j'ai de nouveaux outils pour assumer un poste d'ingénieur donc...
85	QA18_ Et votre thèse scientifique, elle est mise en relation avec ce que vous a demandé justement les...?
86	RA18_ Alors justement à chaque fois je sollicite, j'hésite pas à solliciter mes collègues pour trouver des sujets et là c'est un sujet euh sur
87	l'assemblage vissée, on fait beaucoup d'assemblage de ce type là dans notre entreprise et y'a une personne du bureau d'étude qui m'a
88	dit «ben écoute moi j'ai un problème sur un assemblage, j'ai pas forcément le temps de m'en occuper ça pourrait très bien être un
89	projet scientifique donc si tu veux le prendre» et donc c'est ce que je suis en train de faire.
90	QA19_ C'est ce que vous êtes en train de faire. Et au niveau de... sur le plan personnel et professionnel parce que c'est difficile de
91	toujours bien séparer les deux quand même, est-ce que ça vous a apporté... une assurance par rapport à votre travail, enfin je veux
92	dire en disant bon ben voilà effectivement je suis au CESI, je prépare un diplôme d'ingénieur, est-ce que pour vous ça vous a apporté
93	quelque chose en terme d'assurance, de...?
94	RA19_ Oui, oui c'est évident puisque j'ai jamais été un showman entre guillemets je suis d'une tendance un peu réservée et aujourd'hui,
95	mon entourage le ressent aussi et me dit enfin voilà tu es en train de te transformer, dans le bon sens ou je vais beaucoup plus
96	facilement vers les autres, je fais attention, je suis plus attentif à l'humain et à mes échanges que je peux avoir à la fois au travail mais
97	aussi en famille, avec mes amis, voilà...
98	QA20_ C'est presque une forme d'épanouissement là du coup, une découverte de vous-même ?
99	RA20_ Exactement, oui je suis en train de me redécouvrir oui, ça c'est évident.
101	QA21_ Et au CESI le fait, parce que je vous vois beaucoup travailler bon individuellement, avec les formateurs, mais aussi je vous vois

102	<i>bien, vous échangez « tu fais quoi, tu fais comme ça »...</i>
103	RA21_ On se rend compte en fait, je retiendrai une expression d'un de nos formateurs c'est deux ans où on passe dans une lessiveuse
104	donc euh sans l'entraide on peut pas s'en sortir, ça ne peut pas être une réussite individuelle, c'est vraiment cet esprit de groupe qui
105	fait que euh... qu'on s'en sort parce qu'il y a des moments où on doute voilà encore très récemment sur un autre projet, sur un projet
106	de mission de résolution de problème... euh j'étais, pas en train de m'effondrer mais euh j'ai eu une grosse période de doute, parce que
107	j'étais absolument pas objectif sur mon travail et c'est à ce moment là que le groupe a son importance...
108	QA22_ Ici au CESI?
109	RA22_ Ici au CESI et à la fois aussi en entreprise c'est valable, mais le groupe du CESI a ce regard un peu objectif puisqu'on vit tous la
110	même chose et donc ça aide d'avoir un collègue qui dit «y'a pas de problème, ton projet il tient la route enfin voilà c'est carré» et on a
111	besoin d'entendre ça de ses collègues.
112	QA23_ Il y a un étayage donc effectivement par le groupe. Et quand vous allez vous retrouvez en entreprise sans groupe, du coup vous
113	aurez cette force pour pouvoir, vous pensez que petit à petit... ?
114	RA23_ Voilà, cette énergie on la gagne et on en fait... on se l'approprie voilà cette énergie là donc je pense que ça peut continuer et puis
115	en entreprise on n'est jamais seul, je sais que je discute énormément, j'ai des discussions que j'aurais jamais penser pu avoir avec mon
116	responsable direct, avec mon manager euh on se confie certaines choses sur la gestion justement de l'être humain, sur comment on
117	gère son travail, comment on est plus efficace, quelles sont les astuces pour rendre une réunion dynamique et j'ai des échanges avec
118	mon responsable le plus direct qui sont vraiment très bénéfiques. Donc, ça veut dire que même en entreprise on a quand même une
119	cohésion du coup avec de nouvelles personnes, avec des managers.
120	QA24_ Et la formation c'est ce qu'elle vous a apporté aussi, presque un travail de pair à pair avec votre manager, par exemple.
121	RA24_ Oui, c'est euh...
122	QA25_ Vous sentez qu'il est plus à l'écoute?
123	RA25_ Voilà, plus à l'écoute de ce que je peux ressentir et de ce que je... et de ce que je vis en ce moment et il est vraiment là comme
124	soutien, il y a un véritable soutien... en plus dans ma société on a tous un papa rires j'aime bien cette expression, voilà c'est l'expression
125	de l'entreprise et là mon manager est mon papa en ce moment voilà c'est mon deuxième papa puisqu'il m'accompagne, il est là chaque
126	jour...
127	QA26_ Comme un tuteur qui vous accompagne dans votre projet de...
128	RA26_ Oui voilà exactement, mais ça dépasse le rôle du tuteur puisqu'on échange des choses très personnelles finalement sur du
129	ressenti...
130	QA27_ Sur vos doutes...
131	RA27_ Sur les doutes, voilà, ça va au-delà de la technique et des conseils de pilotage de réunion, on échange...
132	QA28_ Oui y'a un accompagnement plus personnel, professionnel mais personnel aussi.
133	RA28_ Plus personnel, exactement.
134	QA29_ D'accord, d'accord. Et en ce qui concerne le, bon bien là vous y avez répondu effectivement, parce que ma question était «ce
135	type de formation en alternance avec l'entreprise vous paraît-elle pertinente dans l'évolution de votre identité professionnelle?»
136	RA29_ Evidemment, je crois que j'y ai déjà répondu rires.
137	QA30_ Euh, est-ce qu'elle vous a apporté une sorte de réflexivité par rapport à vos activités antérieures tant sur le point de votre
138	formation initiale ?
139	RA30_ Euh qu'est-ce que vous entendez par... ?
140	QA31_ C'est-à-dire euh ce que vous êtes en train de bâtir actuellement par rapport à ce que vous avez vécu par exemple dans votre
141	formation initiale mmmh vous arrivez à mettre en perspective ce qui vous a manqué finalement dans votre formation initiale par
142	rapport à ce que vous vivez actuellement par exemple.
143	RA31_ D'accord, euh ... en terme d'acquisition, de...
144	QA32_ Tout ce que vous avez pu, enfin la façon dont vous vous êtes enrichi ou...
145	RA32_ Oui, ça c'est évident, j'ai appris énormément sur ce que je dois faire et sur moi également aussi, y'a vraiment un avant et ...
146	QA33_ Il y a chez vous quelque chose de très profond sur l'aspect personnel.
147	RA33_ Oui, oui je suis très attaché à l'humain tout simplement euh voilà j'ai...
148	QA34_ C'est ce qui vous a manqué dans votre formation auparavant?
149	RA34_ Alors ça c'est peut-être une histoire, je pense pas que ce soit, à mon avis y'a aucun lien avec la formation, c'est tout simplement
150	une histoire personnelle
151	QA35_ D'accord.
152	RA35_ Euh après je peux en parler aussi, c'est tout simplement ma femme qui a fait un burn-out voilà et donc je sais à quel point le

153	travail peut être dévastateur et du coup je suis très attentif à ce que je ressens, à ce que je peux proposer aussi aux autres, parce que
154	j'ai vu...
155	QA36_ Et du coup vous êtes plus attentif aussi aux autres, comme dans une entreprise quand on gère une équipe...
156	RA36_ Exactement, et puis après il faut être attentif aux gens qui nous entoure et aux gens qu'on va piloter, tout le monde n'a pas les
157	mêmes envies, certains sont prêts à faire des efforts, d'autres sont là tout simplement pour gagner un salaire et ont une vie en dehors
158	euh donc il faut aussi respecter ça euh quand on arrive au CESI on a cette dynamique, on veut tout révolutionner, on est les meilleurs,
159	y'a cette dynamique là et cette dynamique là on peut pas l'imposer à tout le monde voilà donc il faut aussi être prudent par rapport à ça
160	et se dire que les personnes avec qui on parle euh peut-être nous trouve euh... nous trouve courageux mais c'est pas parce qu'ils
161	veulent pas faire la même chose que eux ne sont pas courageux de la même façon, ils envisagent la vie différemment, et donc il faut
162	tout simplement accepter ça et on aurait tendance à dire « ben écoutes si ça te plait vas-y fait la même chose » mais tout le monde n'est
163	pas prêt à le faire, ya des gens qui n'ont pas encore le déclic soit parce qu'ils sont trop jeunes ou euh et donc il faut aussi accepter ça et
164	être prudent par rapport à...
165	QA37_ Et accompagner aussi ces personnes je suppose?, sans jugement
166	RA37_ Et accompagner ces personnes là, voilà donc je pense que ce côté humain je l'ai vu par le biais de mon épouse qui voilà, que j'ai
167	vu s'effondrer donc...
168	QA38_ Oui y'a des trajectoires de vie qui nous font changer aussi nos attitudes, nos comportements, mais c'est de la réflexivité aussi
169	par rapport à ce qu'on a vécu, on peut mettre des mots dessus.
170	RA38_ Exactement, tout à fait. Du coup, je suis très intéressé par la psychologie des uns et des autres, comment trouver les mots justes
171	pour euh ben pour apaiser un conflit et ça ça passe d'abord dans un premier temps par la connaissance de soi-même pour pouvoir
172	ensuite aider les autres et faire du management et je crois que, enfin, ça me paraît évident que je finirais...
173	QA39_ Vous avez des cours de management en plus là...?
174	RA39_ Alors on a eu quelques initiations euh on va en avoir d'autres et j'attends beaucoup de ces cours là puisque je pense que ça sera
175	mon futur poste, j'en ai plus ou moins parlé avec ma ligne hiérarchique et justement je suis en train de m'orienter vers un poste de
176	manager.
177	QA40_ Et en fait, donc du coup ça a changé non seulement votre parcours personnel, vie privée ce que vous avez vécu ici dans votre
178	formation continue, est en train de vous faire changer un petit peu finalement le poste que vous occupiez jusqu'à maintenant?.
179	RA40_ Je pensais pas être manager rires on m'aurait dit ça ya quelques années euh je les aurais jamais cru.
180	QA41_ Non moi je suis dans la technique, j'aime la physique, j'aime les sciences
181	RA41_ Exactement, et là ya eu une transformation... même si j'avais à la base quelques facilités
182	QA42_ Une fibre
183	RA42_ Une fibre voilà, puisque c'est des choses que ma ligne hiérarchique avait vu, que je n'avais pas forcément vu, mais ils m'ont dit
184	voilà quand tu vas dans l'usine ben on peut parler de Vincent y'a pas de problèmes quoi, personne te déteste, tu passes bien auprès de
185	tout le monde, t'arrives à faire passer ton envie de travailler, de résoudre des problèmes et voilà ça...
186	QA43_ Ca vous est arrivé d'être confronté, soit dans l'entreprise ou, pas sur le plan personnel, mais dans le cadre d'une entreprise ou
187	même peut-être ici je ne sais pas quand vous êtes en groupe, à devoir gérer des situations de conflit ?
188	RA43_ Ca m'est arrivé, ça m'est arrivé, pas plus tard qu'il y'a un mois dans un projet, dans une réunion où je me suis retrouvé à devoir
189	faire un brainstorming justement et j'ai eu une personne qui a été un frein dans la réunion et ça a été tout un travail de lui faire
190	comprendre pourquoi on était là, que j'étais pas en train de lui prendre sa place puisque c'était...
191	QA44_ Ah oui y avait aussi une histoire...
192	RA44_ Oui puisque c'est un chef de projet sur le projet sur lequel je travaillais, j'étais là juste pour résoudre un problème mais lui était
193	le garant du projet et donc je savais, avant d'aller en réunion, ça c'est quelque chose que j'avais préparé, je savais que cette personne là
194	pouvait être un frein et donc j'y avais réfléchi, j'avais aussi choisi d'autres personnes dans l'équipe pour avoir un peu de soutien et
195	pouvoir m'appuyer sur eux et essayer de jouer sur ces relations là et la réunion s'est quasiment passé comme je l'avais prévu c'est-à-
196	dire qu'il y a eu un blocage dès le début et ça a été un vrai travail de lui faire comprendre que j'étais pas là pour l'embêter, qu'on était
197	tous là pour résoudre un problème qui générait des rebus importants et je suis allé chercher l'adhésion d'une ou deux personnes qui
198	étaient dans la bonne dynamique pour lui montrer que voilà, voilà vers quoi il faut aller, voilà l'objectif de la réunion et petit à petit il
199200	a... voilà j'ai réussi à le faire revenir dans le groupe et à le faire participer donc euh oui c'est dans ce sens là qu'on peut gérer des
201	conflits.
202	QA45_ Et la personne en question, vous l'aviez vu avant en entretien ou ça a été...?
203	RA45_ C'est quelqu'un que je cotoie régulièrement, qui a voulu faire une école d'ingénieur et qui finalement a un peu laisser tomber,
204	sous prétexte que sa ligne hiérarchique à lui n'était pas forcément d'accord alors qu'on a quasiment la même donc euh...

205	QA46_ Oui donc c'était compliqué du coup pour lui aussi de se remettre, c'était une remise en cause...
206	RA46_ De se remettre en question, même si aujourd'hui il a un poste à responsabilités, il en a pas le diplôme et peut-être qu'il lui
207	manque justement ces outils, certains outils et il doit se sentir un peu...
208	QA47_ Dévalorisé par rapport à...
209	RA47_ Un peu dévalorisé, ouais, et il doit bien se rendre compte qu'il lui manque des choses sauf que c'est se mettre en danger de se
210	lancer dans une formation comme ça.
211	QA48_ Vous en avez discuté avec lui?
212	RA48_ Euh, y'a eu... y'a régulièrement un blocage
213	QA49_ Oui vous sentez quand même qu'il y'a un blocage, oui ça c'est compliqué.
214	RA49_ Ca s'est un petit peu compliqué d'arriver sur ce terrain là et il se retransche très rapidement vers le fait qu'il y'a un blocage au
215	niveau hiérarchie alors que je suis sûr que le blocage il est pas ici, et j'ai beau lui démontrer que moi j'étais pas fait, j'étais pas destiné à
216	être ingénieur au début et pourtant pour l'instant ça se passe pas trop mal euh y'a... j'arrive pas encore très bien à comprendre ce qui le
217	bloque . Mais, je sais que voilà y'a un point de blocage, il veut pas sortir de sa zone de confort ou... en tout cas y'a quelque chose et
218	encore une fois, j'en reviens à ce que je disais, à un moment donné on a beau essayer de transmettre cette énergie et ce moteur, on
219	peut pas forcer les gens à aller dans le même sens que nous, si à un moment donné il décide de ne pas tenter sa chance, c'est sa
220	position à lui c'est ...voilà .
21	QA50_ C'est difficile d'avoir l'adhésion effectivement d'une...
222	RA50_ Voila c'est...
223	QA51_ D'accord et euh oui donc vous m'avez répondu sur la formation initiale aussi parce que ma dernière question était «si vous
224	deviez repenser votre formation initiale, changeriez-vous votre parcours?»
225	RA51_ Euh non, je crois pas parce que...
226	QA52_ Par rapport à ce que vous connaissez maintenant.
227	RA52_ Je changerais pas forcément mon parcours, je ferais juste cette formation plus tôt, ça fait un petit moment que j'y pense mais
228	encore une fois je sais que j'ai besoin de mûrir énormément et les choses et peut-être à l'excès donc c'est quelque chose sur laquelle je
229	travaille <i>pires</i> . On apprend tous les jours! et donc aujourd'hui je suis un peu plus fonceur, chose que je n'étais pas
230	QA53_ Avant cette formation
231	RA53_ Avant cette formation voilà oui c'est sur après c'est mes prises de responsabilités qui m'ont fait peut-être évoluer et cette
232	rapidité à prendre des décisions, j'avais besoin de me retrouver dans un climat de confiance.
233	QA54_ Oui c'est ça c'est une remise en confiance
234235	RA54_ Et c'est la première entreprise dans laquelle je travaille qui me donne justement cette capacité de m'épanouir donc l'aspect
236	entreprise a vraiment son importance.
237	QA55_ Oui c'est intéressant au niveau de la culture de l'entreprise
238	RA55_ Oui alors, c'est ça, en fait aujourd'hui on est une PME de 300 personnes
239	QA56_ Ah 300 personnes quand même
240	RA56_ Voilà, mais on était avant un grand groupe avec sur le site y'avait plus de 3000 personnes et cette culture du changement dans
241	notre société était ancrée et elle est restée malgré aujourd'hui notre taille plus réduite de 300 personnes, y'a cette culture du
242	changement, je sais que les gens, voilà, les gens bougent.
243	QA57_ Du coup vous êtes attaché à votre entreprise ?
244	RA57_ Toujours, en fait partout dans toutes les entreprises où je suis passé, y'a eu vraiment un attachement à la fois par les personnes
245	et puis par le travail et ça je dirais c'est ma culture familiale également voilà, parce que je suis, au début je disais que j'étais tombé dans
246	le papier étant petit parce que j'ai comme modèle mon père en fait qui a commencé avec un CAP papetier et qui s'est retrouvé en fin de
247	carrière à piloter 60 personnes, manager d'une soixantaine de personnes donc voilà
248	QA58_ Vous êtes sur les traces de votre père.
249	RA58_ Oui, oui
250	QA59_ Y'a quand même l'image emblématique du symbole du papa.
251	RA59_ Evidemment et qu'on retrouve dans toute la famille avec cette culture industrielle en fait. Oui, elle y est cette image, c'est
252	évident, sans vouloir faire de compétition ni vouloir faire mieux ou quoi que ce soit mais, c'est je pense dans nos gènes.
253	QA60_ Et au niveau du management, enfin si vous aviez une équipe à gérer vous y prendriez dans le type participatif ou plutôt... ?
254	RA60_ Oui plutôt participatif, en fait je suis à la bonne école avec mon manager actuel puisqu'on est pas sur un management très
255	autoritaire, on sait que ça fonctionne un temps mais ça dure jamais très longtemps et y'a de nouvelles formes de management
256	aujourd'hui qui sont beaucoup plus participatives et on fait plus attention à l'humain et on peut faire des miracles avec ce genre de

257	management.
258	QA61_ D'accord, donc vous attendez beaucoup effectivement des cours qui vont suivre?
259	RA61_ Tout à fait rires
260	QA62_ Ca tombe bien. D'accord bien écoutez je vous remercie beaucoup, donc c'est bon, à moins que vous vouliez rajouter quelque
261	chose de particulier?
262	RA63_ Non non non rien de particulier c'est bon. QA64_ C'est très intéressant, je vous remercie et bon courage.

Entretien n°12 CFI

1	QA1_ Donc, la première question, elle portait un petit peu sur l'entreprise dans laquelle vous êtes puisque c'est quand même...
2	
3	RA1_ Donc moi je suis au CEA, commissariat d'énergie atomique. Donc, je suis basé à Gramat, donc c'est dans le Lot, à 50
4	km de Brives. Ben, c'est une grosse société qui a pour mission de ... enfin qui est coupée en deux parties, une partie civile
5	et une partie direction des applications militaires. Moi, je travaille pour la partie des applications militaires et on travaille
6	pour la dissuasion nucléaire en fait.
7	QA2_ Pour la?
8	RA2_ Dissuasion nucléaire
9	QA3_ D'accord
10	RA3_ L'objectif principal, c'est de prouver à l'Etat que nos têtes nucléaires fonctionnent quoi, en fait.
11	QA4_ D'accord
12	RA4_ Donc, voilà. Donc, par différentes expérimentations, pyrotechnique en fait, on valide des tests, des améliorations
13	QA5_ C'est pour cela que j'ai vu dans votre questionnaire, il y avait marqué pyrotechnique?
14	RA5_ Voilà. C'est ça, voilà. C'est mon métier quoi.
15	QA6_ D'accord
16	RA6_ C'est mon corps de métier quoi
17	QA7_ D'accord... Et donc, quand vous, quand vous êtes au CFI, vous faites comment par rapport au...?
18	RA7_ Au travail... en fait, euh... en fait quand je suis au CFI, je suis au CFI. C'est vraiment... c'est le deal qui a été passé et
19	quand je suis au travail, je suis au travail.
20	QA8_ Et vous articulez comment par rapport à...?
21	RA8_ En fait, y'a eu une évolution de mon poste qui correspond aussi à une évolution du CFI; c'est à dire que j'ai pris mon
22	poste entre guillemets d'ingénieur bureau d'études, au mois de novembre. Qui correspond aussi à l'avancée de ma
23	formation, donc on commence à gérer des projets, à avoir des projets à gérer ici en entreprise, enfin à l'école et du coup
24	ça correspond aussi à la gestion des projets en entreprise donc ça colle, en fait, ça matche super bien du fait que les
25	projets correspondent à mon boulot aussi.
26	QA9_ D'accord, d'accord. Donc, il y a vraiment une évolution conjointe...
27	RA9_ Ouais, ouais c'est ça. Je suis vraiment ... la société me guide véritablement, en fait, y'a vraiment un échange
28	QA10_ hum, hum
29	RA10_ Il y a la formation et le travail en même temps; on arrive à juxtaposer tout. Mais après tout ce qui est téléphone,
30	mail, tout ça, c'est arrêté quand je suis à l'école
31	QA11_ Oui, donc quand vous arrivez...
32	RA11_ Ici, ouais, je suis à l'école
33	QA12_ Oui d'accord. Et quand vous arrivez en entreprise, vous êtes surchargé tout d'un coup...?
34	RA12_ Non, non, parce que...
35	QA13_ Ou est-ce que c'est géré...?
36	RA13_ ouais, c'est géré
37	QA14_ d'accord, parce que je sais que pour certains d'entre vous, ça n'a pas toujours été facile (rires)...
38	RA14_ C'est géré... je dis pas que je quitte tous les jours à cinq heures mais...
39	QA15_ Oui, oui, oui
40	RA15_ Toute la partie technique elle est faite, après on va dire la partie rédactionnelle des rapports c'est sûr que c'est
41	après cinq heures, mais par contre, on a le temps de faire toute l'expertise qui va bien pendant les heures de travail.
42	QA16_ Hum, hum... Sur votre fiche, c'était une demande...
43	RA16_ Alors, c'était une double demande
44	QA17_ Une double demande?
45	RA17_ Ouais, une demande personnelle et surtout une évolution qui a été négociée avec ma société quoi.
46	QA18_ D'accord

47	RA18_ en fait, j'ai été muté il y a quatre ans et on m'a dit: voilà, si tu vas là-bas, tu montes le labo et après, t'évoluera.
48	Donc, voilà et moi l'évolution que j'ai souhaité c'est passer l'école d'ingé, quoi.
49	QA19_ D'accord, et le CFI, pourquoi?
50	RA19_ Pourquoi le CFI? Et ben, bonne question euh... parce que je voulais un diplôme généraliste en fait; au niveau
51	scientifique on va dire que je peux m'en sortir et il me manquait certains outils de gestion de projets pure et dure. En fait,
52	voilà, la caisse d'outils de projets était... elle était vide donc il fallait que j'ai des outils pour aller vers le technique.
53	Aujourd'hui, j'ai un cursus technique qui me permet déjà d'évoluer à mon poste et il manque certains outils par moment
54	pour gérer le personnel, enfin tout... ouais, pour gérer les équipes en fait.
55	QA20_ Et donc la gestion de... quand vous parlez de gestion de projets, dans les cours qui vous sont dispensés là, par
56	exemple, vous avez...?
57	RA20_ Je me suis vite retrouvé, oui, oui, oui... en fait, on a eu tout ce qui est gestion de projet "agile" où le [???
58	fonctionne de cette façon là, du coup, ça permet du coup d'éclaircir chaque fonction; ça nous permet aussi d'acquérir des
59	outils, des outils de gestion de projets qui permettent de se simplifier la vie, de gagner du temps et d'être surtout efficace.
60	QA21_ D'accord
61	RA21_ Voilà. Au lieu de développer ses propres outils, y'en a qui existent déjà
62	QA22_ Il y en a qui existe déjà, autant les connaître
63	RA22_ Autant les connaître. <i>Le CFI est là pour nous donner une caisse à outils</i>
64	QA23_ d'accord
65	RA23_ Pour nous dire à quoi ils servent quoi.
66	QA24_ D'accord. Et est-ce que ça a changé du coup votre façon aussi de gérer des projets, de...?
67	RA24_ Ah oui, oui
68	QA25_ de la relation avec...
69	RA25_ Complètement, oui. Ah oui, oui complètement parce que je me suis rendu compte que en mettant en place ces
70	outils là, on gagnait du temps. Du temps et du coup on peut le chiffrer en argent aussi, c'est intéressant
71	QA26_ D'accord. Et dans la relation aussi avec vos collègues, quand vous êtes aussi en projet, est-ce que ça a changé
72	des choses aussi dans les relations?
73	RA26_ Oui, oui parce que on a fait aussi du management pur et dur, on a appris déjà à se connaître et puis aussi des fois à
74	analyser un peu les gens et de ce fait, on se dit: et bien celui-là il est plutôt comme ça, on va avoir des leviers, des leviers
75	différents d'une personne à l'autre
76	QA27_ hum, hum
77	RA27_ Par rapport à qui l'on parle. Y'a des gens qui travaillent plus à l'affectif, y'a des gens plus à la reconnaissance, donc
78	ben voilà. Celui qui travaille à l'affectif, on va plutôt lui parler sur l'affectif et voilà, c'est...
79	QA28_ Donc, autrement dit, quand vous êtes dans votre formation vous aviez un certain nombre d'attentes...
80	RA28_ ouais
81	QA29_ et on a répondu à vos attentes?
82	RA29_ Aujourd'hui oui
83	QA30_ Aujourd'hui oui, dans la première partie...
84	RA30_ Dans la première partie oui, le contrat est rempli, maintenant il reste la deuxième année et on va voir
85	QA31_ parce que la première partie, d'après ce que j'ai compris, c'est surtout...
86	RA31_ un gros socle scientifique
87	QA32_ un gros socle scientifique
88	RA32_ ouais un gros socle scientifique et là une grosse remise à niveau et de voir plus
89	QA33_ oui, ça vous a remué ça (rires)
90	RA33_ Oui, oui, mais c'était le challenge
91	QA34_ C'est le challenge, d'accord
92	RA34_ c'est le challenge
93	QA35_ Et dans la deuxième partie, là après?
94	RA35_ La deuxième partie ça va être vraiment l'acquisition d'outils, d'outils, d'outils et puis de mise en oeuvre aussi parce
95	qu'on a beaucoup de projets qui vont nous permettre d'utiliser ces outils là pour mettre en place quoi.
96	QA36_ D'accord et par rapport à votre façon... par rapport à votre métier, vous avez une construction d'identité, une
97	construction individuelle, une évolution?
98	RA36_ Ouais, y'avait des collègues qui me disait
99	QA37_ C'est ce que dit aussi votre collègue
100	RA37_ Ouais, ça ne m'étonne pas parce que j'ai des collègues qui me disent: ah avant tu pensais pas comme ça, tu
101	commences à prendre du recul. C'est voilà, le but du jeu c'est de prendre du recul sur le rôle de technicien pour arriver à
102	un rôle de coordinateur. Donc, euh c'est plus la même chose quoi.
103	QA38_ Ouais
104	RA38_ <i>l'aspect technique on va... il faut s'en débarrasser. La personne technique est bonne mais c'est plus nous</i>
105	QA39_ D'accord
106	RA39_ Voilà, c'est ça. C'est un gros challenge
107	QA40_ Et les gens qui sont autour de vous s'en sont rendu compte?
108	RA40_ Ouais, ouais
109	QA41_ en fait sur une période assez courte
110	

111	RA41_ ah oui, oui, oui, sur six mois
112	QA42_ ça vous a donné des pistes...
113	RA42_ oui, ça valide aussi le fait du choix, enfin de mon choix de la gestion de projets et de mes managers quoi
114	QA43_ hum, hum. Donc, vous laisseriez un peu plus la partie technique pour vous orienter davantage vers du ...
115	RA43_ pas du management, je serai plutôt dans la gestion de projets et l'innovation, en fait. Oui dans l'innovation et
116	toujours l'amélioration en continu. Tout en gardant du coup, un aspect sciences tout de même
117	QA44_ parce que vous aimez ça
118	RA44_ Oui voilà
119	QA45_ (rires)
120	RA45_ Oui, et je veux pas la partie management parce que ça m'intéresse pas
121	QA46_ d'accord
122	RA46_ chez nous, y'a des gens très bons pour faire ça
123	QA47_ oui, oui d'accord, d'accord, d'accord. Et, alors j'avais une idée que je voulais vous poser par rapport à votre
124	construction au niveau de votre identité en tant que professionnel, euh... au niveau de l'évolution dans votre
125	entreprise, là, parce que vous allez avoir un diplôme d'ingénieur, est-ce que ça va être reconnu? Est-ce que vous allez
126	changer de poste?
127	RA47_ alors j'ai déjà changé de poste en fait, j'ai déjà pris mon poste là
128	QA48_ oui, c'est ce que vous disiez, même sans avoir le diplôme
129	RA48_ sans avoir de diplôme
130	QA49_ D'accord
131	RA49_ Bon, ça veut dire là voilà, y'a pas droit à l'échec (rires)
132	QA50_ Vous avez quand même une pression, vous sentez qu'il y a une pression?
133	RA50_ Y'a des attentes, mais une pression, non. Parce que y'a des gens qui se sont engagés, enfin moi je me suis engagé
134	dans cette démarche, mais mon manager s'est engagé, mais c'est pas une pression, c'est une volonté de réussir. C'est des
135	challenges, ou on est compétiteur ou on l'est pas
136	QA51_ Hum, hum
137	RA51_ On parle pas de pression, non. Je ne parle pas de pression.
138	QA52_ Hum, hum. Est-ce que la façon de travailler au CFI, en alternance et puis en collectif, vous échangez... ça vous a
139	apporté quelque chose, est-ce que c'est quelque chose que vous connaissiez avant, ou est-ce que c'est un peu nouveau
140	pour vous?
141	RA52_ Pour moi c'est complètement nouveau, parce qu'on est en vase clos. C'est une société qui est régie beaucoup par la
142	confidentialité
143	QA53_ oui, c'est ce que me disait Claude.
144	RA53_ C'est un peu compliqué, moi ça m'a permis de voir d'autres sociétés, de voir comment les gens travaillent
145	différemment, enfin comment les gens travaillent ailleurs et travaillent différemment et voilà, c'est une grosse ouverture
146	d'esprit quoi.
147	QA54_ Et donc, du coup, qui enrichit vos propres pratiques
148	RA54_ ouais, ah oui, oui, là ouais
149	QA55_ Et dans quel sens ça peut enrichir vos propres pratiques?
150	RA55_ Parce que il y a des choses, on croit... y'a des domaines on croit être tous seuls et y'a des personnes qui travaillent
151	dessus, et qui ont d'autres idées et qui sont complémentaires des nôtres; qui travaillent sur des problématiques proches
152	et nous on les a... y'a des idées à prendre. Y'a des échanges aussi parce qu'en donnant des idées et bien, en discutant avec
153	des gens, on donne nos idées et puis ça aboutit sur une nouvelle idée que personne n'a... voilà, c'est l'échange.
154	QA56_ D'accord. Et dans vos formations antérieures, vous n'avez jamais travaillé... je parle pas au niveau de
155	l'entreprise cette fois, mais dans vos formations antérieures?
156	RA56_ Les formations elles sont tellement spécialisées que en fait on se retrouve avec des gens qui ont le même métier et
157	on est sur des périodes trop courtes en fait. Pourquoi en fait, ça échange autant? Les individualités deviennent un groupe
158	en fait.
159	QA57_ Hum
160	RA57_ C'était l'ordre de trois par semaine... c'est ça. Alors que quand vous allez dans une formation, vous vous asseyez là,
161	vos collègues... voilà, c'est limité les échanges. Le soir, c'est direction l'hôtel
162	QA58_ Oui, y'a une temporalité qui s'inscrit, qui vous permet justement de...
163	RA58_ Voilà, c'est ça
164	QA59_ travailler davantage en collectif. Mais dans votre formation initiale, par exemple, vous avez déjà travaillé...?
165	RA59_ Si on a travaillé beaucoup en groupe. On travaillait beaucoup en groupe ... oui, oui, oui puisqu'on a gardé de très
166	bons contacts avec des collègues de classe donc oui, oui .
167	QA60_ Et donc, à chaque fois que vous avez travaillé effectivement, dans un collectif comme ça, dans un groupe un peu
168	en échange, en collaboratif, ça vous a toujours apporté quelque chose?
169	RA60_ ouais
170	QA61_ Vous sentez que ça vous a apporté quelque chose?
171	RA61_ oui, oui. Je suis quelqu'un en plus qui a une grosse communication alors oui, ça n'a pu que m'apporter.
172	QA62_ Hum. Et en formation initiale pure, j'entends jusqu'au bac par exemple là, vous n'avez jamais connu auparavant
173	d'autres formations initiales quelque chose d'équivalent?

174	RA62_ non... Non, parce que en fait, j'ai eu un cursus (<i>rires</i>) un peu spécial avant le bac. En fait, j'ai fait un sport-études
175	QA63_ Ouais, oui c'est vrai, vous avez un carrure de sportif (rires)
176	RA63_ Donc, voilà, j'ai pas privilégié l'école jusqu'au bac.
177	QA64_ D'accord. Et qu'est-ce qui vous a fait ce changement, ce déclin?
178	RA64_ Une blessure, une grosse blessure qui m'a permis de m'écarter un peu des terrains et du coup de prendre du recul
179	QA65_ D'accord
180	RA65_ Et de me rendre compte que du coup, en fait, j'étais pas sur de sortir, de sortir avec un métier... et voilà
181	QA66_ Donc, vous avez eu une rupture euh... vous avez fait sport études, si vous avez fait sport études, vous avez préparé un bac
182	
183	RA66_ Un bac S... un bac S, SVT c'est pour ça que tout à l'heure, ça m'a fait un peu sourire (<i>rires</i>)
184	QA67_ Ca a tilté (rires)
185	RA67_ J'ai a is un bac S, SVT, option sport... comment ça s'appellait à l'époque... je sais plus trop. Y'avait un tronc commun
186	SVT...
187	QA68_ Oui, c'est ça, puis la spécialité SVT
188	RA68_ Oui, oui c'est ça. Ouais je devais avoir une spécialité physique, quelque chose comme ça.
189	QA69_ Alors vous avez fait un bac S SVT, spécialité physique-chimie?
190	RA69_ Voilà
191	QA70_ spécialité physique-chimie
192	RA70_ ouais c'est ça. Et après au CREPS, ben ils m'ont clairement expliqué qu'ils n'avaient pas pariés sur moi donc, j'ai fais
193	un DUT, par euh... parce que c'était un domaine qui me plaisait mais sans plus et ça m'a branché
194	QA71_ Donc, un peu par hasard, vous êtes tombé dedans par hasard un peu?
195	RA71_ Ouais, ouais. Un peu par hasard, oui, oui, oui. Mon entourage...
196	QA72_ Faut que tu fasses quelque chose!...
197	RA72_ ça te correspond, voilà
198	QA73_ Sans faire un projet franchement...
199	RA73_ Non, non, non. Les six premiers mois, j'avais aucun projet, mais ça s'est vite enchaîné les projets!
200	QA74_ D'accord... et après le DUT, tout s'est enchaîné?
201	RA74_ Après le DUT, j'ai découvert le CEA qui m'a proposé un poste et entre temps j'ai fait une licence et je suis rentré
202	après ma licence.
203	QA75_ Ok, d'accord. Mais c'est intéressant comme parcours... par rapport aux jeunes que j'encadre, ils ne savent pas trop, il faut leur laisser le temps, l'espoir ...
204	
205	RA75_ Moi, j'ai une fille qui a seize ans, voilà, jusqu'au BAC, pas de pression... elle peut se poser des questions et c'est
206	normal
	QA76_ Hum, hum
	RA76_ C'est très jeune
	QA77_ Oui, oui... bon ben écoutez c'est bon, parce que j'ai eu à peu près les ... ce qui est intéressant c'est qu'à chaque fois, on retrouve l'enrichissement que vous avez pu connaître par les formations...
	RA77_ Je pense que c'est les valeurs du CFI en fait
	QA78_ Ah ben ils vont être contents au CFI quand je vais leur dire! (rires)
	RA78_ Bon ben voilà, merci bien!
	QA79_ Merci!