



Université François Rabelais - Tours
UFR Arts et Sciences Humaines
Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation

Année Universitaire 2008-2009

Formateur dans la formation continue : entre pratique et identité professionnelle.

Le cas du novice.

Mémoire présenté et soutenu par
Olivier DEVEAUX

Sous la direction de

Catherine Guillaumin, Maître de Conférences
Sébastien Pesce, ATER
Hervé Breton, Chargé de cours

En vue de l'obtention du
Master Professionnel 1^{ère} année- Arts, Lettres & Langues
Mention- Langues, Education et Francophonie
Spécialité- Sciences de l'Éducation
Mention Professionnelle Ingénierie de la Formation

SOMMAIRE

Sommaire	2
Introduction générale	4
PREMIERE PARTIE.....	6
I: Du trajet au projet	7
I-1/Le parcours professionnel	8
I-2/La question de départ	13
II : Le formateur	15
II-1/ La genèse de la formation professionnelle	16
II-2/ L'émergence du métier de formateur.....	17
II-3/ La construction d'une identité professionnelle	18
II-5/ Du reproducteur à l'agent du changement : des fonctions différentes.	23
II-6/ Des modèles de formateurs.....	26
III : Des modèles de pratiques de formateurs	28
III-1/ Le processus de socialisation	28
III-2/ Le mode de travail pédagogique de type transmissif à orientation normative.....	30
III-3/ Le mode de travail pédagogique de type incitatif à orientation personnelle.....	32
III-4/ Le mode de travail pédagogique de type appropriatif centré sur l'insertion sociale	35
IV: L'identité professionnelle	39
IV-1/ « L'autre » et « le même » de l'identité.....	39
IV-2/ La construction et le sentiment d'identité professionnelle dans la formation continue.....	42
IV-3/ Un paradoxe entre identité et fonction	45
IV-4/ Une problématique identitaire : enseignant ou formateur.....	48
DEUXIÈME PARTIE	49
V: le contexte de la formation continue	50
V-1/ Le cadre institutionnel	50
V-2/ Les formateurs et leurs enseignements.....	53
VI: La méthode de recherche	56
VI-1/ Le choix de la technique.....	56
VI-2/ L'entretien semi-directif	59
VI-3/ La construction de la grille d'analyse	62
VII : Les résultats	67
VII-1/ Présentation de la démarche d'analyse.....	67
VII-2/ Les premiers résultats et les limites	68
VII-3/ Une modélisation systémique	70
VIII: Des formes d'identités en tension.....	80
VIII-1/ Les apports sur l'identité professionnelle vécue	80
VIII-2/ L'identité professionnelle perçue par les interviewés	82

VIII-3/ L'identité professionnelle proposée aux formateurs	83
VIII-4/ Les apports des autres thèmes.	86
Conclusion Générale.....	89
Annexes	90
Références.....	158
Références Bibliographiques	158
Table des Matières	161

Introduction générale

La formation pour adultes regroupe des dispositifs souvent différents. Les acteurs de la formation forment pourtant un groupe professionnel reconnu par la société. Ce travail se propose d'étudier le métier de formateur pour adultes notamment à travers l'appréhension des modèles de pratiques professionnelles que l'on peut rencontrer et l'identité professionnelle des formateurs qui débutent dans la profession.

L'étude est divisée en deux parties. La première partie permettra de poser un cadre pour la recherche sur le terrain; développée en deuxième partie. L'étude comporte huit chapitres répartis équitablement entre les deux parties.

La première moitié a donc été consacrée à la collecte d'éléments théoriques permettant de mieux cerner le sujet à étudier. Tout d'abord, dans un premier chapitre, il était opportun d'ancrer le projet concernant l'étude du formateur pour adultes depuis l'expérience personnelle afin d'éclairer le lecteur sur les choix qui seront faits par la suite. Dans ce chapitre, nous posons la question de départ. C'est à partir de cette question que le cadre théorique est proposé.

Le deuxième chapitre traite du formateur en général. Il s'agit tout d'abord de situer le contexte de la formation continue, puis d'étudier comment ce métier a émergé, quels en sont les principales caractéristiques (statut, rôles, missions,...), enfin de proposer quelques points de vue d'auteurs sur la fonction du formateur et notamment le lien avec les pratiques professionnelles. Un point de ce chapitre est également réservé à la définition du formateur qui débute: le novice.

Le chapitre suivant présentera différents modèles de formateurs permettant de représenter les pratiques pédagogiques en formation pour adultes. C'est notamment à partir d'une grille de lecture sur le rapport au savoir et le rapport au pouvoir que nous observerons ces modèles de pratiques en formation. Derrière ces modèles construits, c'est la question de la formation pour adultes, comme contexte au processus de socialisation, qui est soulevée. Cette construction des pratiques pédagogiques nous permet de dépasser, bien qu'elle l'englobe, la dialectique « enseigner-apprendre » et donne à voir des formes d'identités professionnelles différentes selon les modèles.

C'est donc dans ce dernier chapitre consacré à l'étude de l'identité professionnelle des formateurs que la première partie de notre travail s'achèvera. Tout d'abord la notion d'identification centrale dans le concept d'identité sera abordé, puis nous axerons principalement les travaux d'auteurs autour de l'identité professionnelle en mettant en relief les éléments clés tels que la pluralité des formes identitaires: celle pour soi et pour autrui par exemple, l'aspect dynamique des formes identitaires également et les phénomènes d'origine et de construction identitaires. C'est donc à partir de l'articulation du cadre théorique avec les entretiens effectués sur le terrain qu'une problématique a émergé. Cette problématique s'articule autour des pratiques pédagogiques du formateur novice auxquelles il adhère et de la tension provoquée par cette adhésion entre les formes identitaires: celle pour soi, celle vécue, celle prescrite.

La deuxième moitié du travail est une présentation de la méthodologie de recherche. Cette partie comporte quatre chapitres. Le premier est destiné à faire la présentation du contexte dans lequel l'étude a été menée. C'est notamment dans ce chapitre que sont présentés la formation, les enseignements proposés et les formateurs interrogés. Le deuxième chapitre présente les outils méthodologiques qui ont servi au recueil des données. La justification sera faite quant au choix de la technique employée; celle de l'entretien. De plus, après la présentation de la grille d'entretien, une présentation détaillée de la grille d'analyse permettra de mieux comprendre le cheminement intellectuel et les obstacles qu'il aura fallu franchir. Le troisième chapitre est consacré à la présentation des résultats. Il est divisé en deux parties. La première rendra compte d'un cheminement qui a permis la production d'une analyse thématique, analyse qui sera approfondie dans un deuxième temps par une modélisation systémique de la formation à partir du cadre théorique et des thèmes dégagés.

En effet, dans une perspective systémique, les modes de travail pédagogiques développés dans la première partie mettent en évidence la présence de trois éléments en interdépendance: le formateur, le savoir, le public. L'analyse thématique des discours de formateurs mettra en relief également ces éléments. Ce modèle d'analyse systémique permettra de proposer une interprétation du discours comme un tout dans lequel le lecteur pourra repérer « une sensibilité » identitaire.

C'est donc dans le dernier chapitre consacré à l'étude des résultats que des propositions seront faites concernant le lien et l'incidence entre l'adhésion à des modèles de pratiques pédagogiques et le sentiment identitaire du formateur novice.

PREMIERE PARTIE

I: Du trajet au projet

Les lois et réformes reconnaissant la formation des adultes sont récentes¹ en regard de celles concernant la formation des enfants. La formation pour adultes appelée formation continue ou post-scolaire² est souvent assimilée à la formation « professionnelle » en ce sens qu'elle renvoie à l'idée du travail et de l'activité professionnelle. Dans cette perspective, elle se centre davantage sur la préparation ou l'adaptation à un métier que sur l'acquisition de simples savoirs renvoyant à ce métier.

La formation post-scolaire n'est pas la continuité de la formation initiale³.

Une telle affirmation n'est pas sans incidence sur les acteurs de la formation continue ; ceux que l'on nomme « les formateurs » : notamment sur leur pratique professionnelle et leur identité professionnelle⁴

Carré et Caspar ajoutent: « Dans ce renversement du rapport au savoir, le formateur n'est plus le diffuseur de connaissances déjà écrites mais l'auxiliaire des praticiens qu'il aide à formaliser le contenu de leur activité... »⁵

La première intention a donc été d'aller à la rencontre de ces « formateurs » pour voir en quoi ce qu'ils « sont » et ce qu'ils « font » est pareil ou au contraire différent de la formation initiale. En d'autres termes, est-ce que le formateur pour adultes est un acteur qui ressemble ou bien qui est différent de l'enseignant? C'est à partir de cette affirmation et de l'expérience professionnelle en tant qu'acteur de et dans la formation que les premières « pierres » du travail ont été posées.

Dans un premier temps, un retour sur le parcours professionnel et les étapes qui ont jalonné les différentes représentations du métier d'acteur de la formation sont proposées.

¹ Loi de 1971 instituant la réforme de la formation professionnelle.

² Carré, P. Caspar, P. (sous la direction de), (2004), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod

³ Carré, P. Caspar, P. (sous la direction de), (2004). chapitre 6

⁴ Blin, J.F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, l'Harmattan

⁵ Carré, P. Caspar, P. (sous la direction de), (2004). chapitre 6

Ensuite, un plan de pilotage pour mener à bien ce travail d'investigation sera soumis; travail qui a pour objectif la compréhension d'une situation réelle en s'appuyant sur une démarche de recherche adaptée⁶.

I-1/LE PARCOURS PROFESSIONNEL

I-1-a/Les Maisons Familiales Rurales

Ce qui m'amène à travailler sur ce projet, c'est avant tout dans l'expérience professionnelle que cela est puisée. Cela fait quelques années que j'exerce comme praticien de la formation et en y regardant de plus près, la sensation d'avoir exercé plusieurs « métiers » est bien présente alors même que le terme employé pour (se) définir le quotidien professionnel est : formateur.

En effet, j'ai eu la (mal)chance de démarrer ma carrière professionnelle dans une institution autre que l'éducation nationale. Il faut préciser là que la première de mes intentions était de devenir professeur de Physique-Chimie et que celle-ci ne s'est pas concrétisée. Après une première expérience professionnelle significative et réussie dans le commercial publicitaire, j'ai eu l'occasion de découvrir le milieu de la formation des jeunes dans les Maisons Familiales Rurales. Fort des représentations que j'avais construites durant ma scolarité, le métier d'enseignant⁷ de jeunes me paraissait « clair ». Il en a été autrement après l'immersion dans cette institution. Pour l'anecdote, je m'étais proposé comme « formateur en sciences » : bien que n'ayant validé aucun diplôme supérieur dans ces matières, j'avais des « bases » considérées comme suffisamment solides pour enseigner à des classes de 4^{ème} et 3^{ème}⁸. A la réunion de prérentrée, le directeur m'expliqua que dans les MFR⁹ : « ici, on n'est pas des profs, tout le monde doit être capable en 4^{ème} et 3^{ème} d'assurer tous les cours ». Mon aversion pour l'Histoire-Géographie réapparue et je n'imaginais en aucun cas pouvoir enseigner cette matière. Heureusement pour moi, la répartition se fit autrement et j'eus en charge la physique-chimie et le français.

⁶ Nous entendons par là valable d'un point de vue méthodologique et reconnue par l'institution de validation

⁷ En référence aux praticiens de l'Education Nationale

⁸ Cycle préparatoire ou technologique suivant les MFR

⁹ MFR: Maisons Familiales Rurales

Mais c'est à partir de ce moment là que j'ai compris que les finalités de cette institution étaient différentes de celle de l'Education Nationale ; du moins en ce qui concernait l'acquisition et l'utilisation des savoirs académiques. En ce qui concernait la réussite¹⁰, il se peut qu'elle se situe également au niveau des finalités, en tout cas je pouvais la discuter au niveau des moyens. En effet ce qui caractérise les MFR, c'est la Pédagogie de l'Alternance. Sans rentrer dans une étude approfondie de cette pédagogie, je peux simplement en dire ceci : la mise en place d'une pédagogie de l'alternance au niveau institutionnel a un effet sur le rythme de la formation et sur « ceux qui forment » puisque les périodes en entreprises sont, à l'image de celles en centre, sous leur responsabilité (pédagogique).

Pour simplifier au risque d'en faire une caricature, la Pédagogie de l'alternance repose sur le paradigme « expérientiel » en ce sens que « le jeune¹¹ » dans son lieu de stage et à partir d'expériences concrètes vécues, (re)découvrira un intérêt¹² qui sera déclencheur d'apprentissages ; notamment en favorisant les liens¹³ avec les enseignements en centre. Les périodes en centre étant elles-mêmes sources d'expériences « à vivre » ; notamment sociales puisque la plupart des MFR fonctionnent sur le mode de l'internat.

Une des incidences pour les formateurs des MFR, outre les compétences pédagogiques à développer pour mettre en œuvre une telle pédagogie, est l'impact sur son identité professionnelle. Car les recherches de stages, les visites en stages, et le suivi du jeune en stage en partenariat avec son tuteur font partie intégrante de ses missions prescrites. De plus, au-delà de sa mission d'enseignement, vient se greffer une partie éducative avec l'organisation et la surveillance de veillées. Ceci explique en partie la remarque dudit directeur concernant le non-statut de « prof »¹⁴.

Donc, concrètement « celui qui agit face à un groupe » en MFR est nommé par l'institution et ses représentants par différents vocables. Sans prétendre en faire la liste exhaustive, en voici quelques-uns : le plus courant étant formateur, il suit, moniteur, éducateur, moniteur-éducateur, animateur, accompagnateur, tuteur et même enseignant-

¹⁰ Réussite scolaire pour l'une : obtention du Brevet des collèges ; réussir « autrement » pour l'autre.

¹¹ Nous mettons ici des guillemets car les MFR s'adresse aussi à des adultes.

¹² Cette expérience est vécue dans un contexte et prend donc du sens au niveau de l'action

¹³ Nous faisons référence à l'idée de l'ingénium « *cette étrange faculté de l'esprit humain qui est de relier* », Leguy, P. Brémaud, L. Morin, J. Pineau, G. (2005). *Se former à l'ingénierie de formation*, Paris, l'Harmattan, p.247

¹⁴ La différence se faisant au niveau de l'agrégation.

formateur. Cette énumération n'a d'autres buts que de montrer que le terme formateur¹⁵ est polysémique voire polémique car suivant le vocable employé ici et là, pour dénommer en fin de compte la même personne, la fonction sous-jacente renvoie à des paradigmes différents. Hors dans l'exemple cité les dénominations sont multiples mais les rôles et missions (donc la fonction) sont définis et identiques quelque soit la dénomination.

L'une des interrogations sur la pratique des « jeunes »¹⁶ formateurs dont je faisais parti; reposait sur le fait de se définir et de se caractériser en tant que groupe professionnel. Ceci parce que nous étions nombreux à exprimer¹⁷ la confusion entre notre pratique quotidienne réelle et le statut donné par l'institution. Nous avions le sentiment que notre pratique reproduisait les pratiques enseignantes vécues dans notre scolarité avec les outils pédagogiques¹⁸ institutionnels en plus. Hors la difficulté rencontrée à ce moment précis par ces « formateurs »¹⁹ est qu'ils ne devaient pas se qualifier d'enseignants !

On peut admettre facilement que le caractère « débutant » dans la profession contribue à cette confusion et que donc l'écart entre la représentation de la fonction prescrite et la pratique réelle soit d'autant plus grand que le formateur débute. Pour y remédier l'institution propose une formation pédagogique²⁰ à tous les formateurs entrant. Cependant la formation n'est proposée parfois qu'au bout de deux années ; ce qui laisse le temps au formateur débutant dans l'institution de développer de nouvelles stratégies pour se sortir de son problème²¹ ou bien de renforcer sa pratique considérée comme inefficace en regard d'une bonne pratique de l'alternance²².

De plus, pour avoir partagé l'expérience de plusieurs formateurs « munis » de cette formation, ce qui semblait paradoxal c'est que l'écart à la sortie de la formation se trouvait encore plus creusé. En fait ceci peut s'expliquer par l'effet de la formation : en ce sens que la « pression » institutionnelle sur la pratique de l'alternance « inculquée » pendant la

¹⁵ Ici pris dans le sens de celui qui agit en dehors de l'Education Nationale

¹⁶ Pris dans le sens de celui qui débute

¹⁷ Ces échanges quand ils avaient lieu se faisaient à mots couverts ; comme pour éviter une sorte de gêne trop pesante.

¹⁸ Plan d'études, Mise en commun, Visites de stages,...

¹⁹ Ceux appartenant aux MFR.

²⁰ Formation interne sur deux ans non homologuée de niveau III, avec production écrite.

²¹ Pris dans le sens de la résolution de problèmes humains et du changement de niveau I : « plus ça change, plus c'est la même chose » in Watlawick, P. Weakland, J. Fisch, R. (1975). *Changements, Paradoxes et Psychothérapie*, Paris, Editions du seuil

²² Cf ; les objectifs institutionnels de la Pédagogie de l'alternance.

formation est immédiate alors que les bénéfices²³ réels de la formation, mesurables dans la pratique réelle, quotidienne, n'apparaissent que plus tard ; l'écart se trouvant alors diminué.

En résumé de cette première expérience dans la formation de jeunes par alternance, je retiens surtout le fait que le métier de formateur en Maison Familiale Rurale comporte de multiples facettes qui invite celui qui agit à réfléchir en permanence sur sa pratique et sur ses postures suivant les moments de formation: il est tantôt l'enseignant d'une séquence de maths, tantôt l'accompagnateur quand le jeune est face à un choix professionnel, tantôt médiateur du savoir quand le jeune est en étude surveillée et tantôt éducateur au moment du coucher après la veillée.

I-1-b/Les GRETA²⁴

Ma deuxième expérience significative dans les métiers de la formation a été cette fois-ci au sein de l'Education Nationale où plutôt ce que les représentants des GRETA appellent la branche de la formation pour les adultes de l'Education Nationale.

En clair, cela signifie que la particularité des GRETA, notamment pour le personnel formant est un statut particulier. Sans en donner tous les détails ici nous pouvons simplement citer quelques cas qui seront significatifs du propos que nous voulons soulever.

Le premier cas de figure est l'enseignant issu de la formation initiale qui après accord de son chef d'établissement (souvent le même que le GRETA) peut être détaché sur la partie formation continue pour adultes d'un GRETA en regard de ses compétences pour une matière déterminée.

Ainsi et c'est un cas vécu, un Enseignant dans une certaine matière²⁵ en BTS²⁶ proposé en formation initiale est recruté²⁷ par le conseiller de formation continu²⁸ en tant que Formateur (dans la même matière) sur le même BTS mais cette fois-ci proposé en formation continue.²⁹ La particularité de ces BTS dits de la formation continue dans les

²³ Nous supposons ici que la production écrite et réalisée à partir d'une situation-problème amenée par le formateur-apprenant produira des effets positifs pour sa pratique de formation

²⁴ GRETA GRoupement d'ETAbissements (de l'éducation nationale pour la formation des adultes).

²⁵ Titulaire d'un certificat de l'Education Nationale (CAPES, CAPET,...)

²⁶ Brevet de Technicien Supérieur

²⁷ Dans le cadre d'un certain volume horaire autorisé par l'institution

²⁸ Responsable de formation ou de dispositif d'un Greta détaché par la DAFCO

²⁹ C'est-à-dire pour des jeunes ou des adultes qui ont déjà quitté le circuit scolaire.

GRETA est qu'ils sont proposés dans le cadre d'un contrat de professionnalisation ; donc avec un rythme et un statut différent de l'initial. La période de formation en centre ne représente que 25% du temps total de la formation et l'apprenant est salarié. Les objectifs de formation pour la matière concernée étant identiques pour les deux formations, le temps dévolu à l'enseignement de la matière en question est divisé par trois dans un cas et le fait que chaque apprenant soit salarié d'une organisation implique dans ce cas qu'ils reviennent³⁰ en centre avec des problématiques propres à chacun.

Ceci a au moins deux conséquences directes sur le formateur (qui est aussi l'enseignant dans l'initial) : la prise en compte d'un autre rapport à l'enseignement de la matière et la prise en compte des demandes et attentes individuelles au titre des problèmes rencontrés en entreprise et en lien avec la matière visée. Nous sommes conscients là que nous privilégions à priori un certain type de paradigme³¹ mais notre volonté est surtout de mettre en évidence que ces types de BTS rencontrés dans les GRETA sont foncièrement différents dans leur ingénierie de formation alors même qu'ils sont identiques en termes de niveau et de diplôme.

Cependant la question suivante peut-être posée: comment un Enseignant « de l'initial » habitué à un certain volume horaire pour traiter d'une matière³² dans le cycle temps plein s'organise t-il dans un cycle alternée, où le volume horaire de cette même matière est réduit?

Quelle incidence cela aura t-il sur sa pratique et sur son rapport au public adultes?

C'est à dire est-ce que la réduction du volume horaire l'obligera à se recentrer sur le contenu de cette matière ou bien donnera t-il davantage la priorité aux problématiques que rencontrent les stagiaires en formation et donc sera t-il plus centré sur le public?

³⁰ Considérant une formation alternée

³¹ Leclercq, G. « Du paradigme transmissif au paradigme interactionniste en pédagogie » in l'année de la recherche en Sciences de l'Education, Paris, PUF, 1996

³² Nous entendons par matière ici, un enseignement professionnel par exemple.

I-2/LA QUESTION DE DEPART

Toutes ces interrogations qui ont traversé le parcours professionnel sont pour la plupart restées sans réponse. La plupart, car certaines ne sont pas à proprement parler des questions transférables³³ dans le cadre d'une recherche.

Nous avons bien l'intuition que derrière ces questions se « cache » un questionnement d'ordre paradigmatique et que cela ne peut se traiter dans le cadre de notre entreprise.

Aussi pour revenir à notre projet initial mais sans écarter cette interrogation de fond qui nous anime malgré tout, nous avons décidé d'aller à la rencontre de formateurs qui débutaient dans le métier et de voir comment ils envisageaient leurs premiers pas dans ce métier de « formateur ».

En fait pour reprendre l'expression de Paul Valéry³⁴ qui déclare que nous agissons toujours en fonction de modèles; *nous avons souhaité découvrir au travers des représentations qu'ils exprimaient autour de la fonction de formateur, à quel modèle de pratiques de formateurs ils adhéraient et dans quelles mesures cela avait une incidence sur leur identité professionnelle?*

Notre principale hypothèse qui découlait de cette question a été de dire que le formateur qui débute dans la formation continue donc qui n'a pas d'expérience d'un public adulte en formation va se centrer davantage sur le contenu qu'il a à transmettre plutôt que sur la façon de transmettre ce contenu; c'est à dire en se préoccupant d'abord du public.

Nous posons cette hypothèse en regard du fait que le formateur qui débute a davantage besoin de « se rassurer » en situation de face à face et donc a tendance à se « raccrocher » au contenu de sa matière.

De plus, les représentations du parcours scolaire vécu et les pratiques enseignantes reçues constituent un ensemble de référence dont le formateur débutant peut vouloir reproduire ou au contraire se dégager; l'ensemble ayant une incidence sur le sentiment d'appartenance à un groupe professionnel.

³³ Répondant à des critères de faisabilité, de pertinence et de clarté.

³⁴ Valéry, P. (1919). *Introduction à la Méthode de Léonard de Vinci*, Paris, Editions de la Nouvelle revue française, 1ère publication 1895

Notre travail va donc consister à mettre en lumière chez le formateur un « sentiment » identitaire propre au formateur débutant à travers l'adhésion ou le rapprochement à un modèle de pratiques dans la formation des adultes.

II : Le formateur

Dans cette partie, nous allons proposer une définition du métier de formateur professionnel. Avant tout, il convient de préciser que cette proposition consiste plus dans la construction d'un modèle théorique, utile pour la recherche autour de ce métier, que dans la prétention d'en définir l'exhaustivité. L'étendue des ouvrages autour des concepts du *formateur* et de *la formation* est telle que le simple fait de vouloir en proposer un aperçu constitue déjà une étape très difficile à franchir.

Ainsi, la construction de ce modèle théorique requiert une réflexion autour des principes de cohérence et de pertinence. Cohérence, car ce modèle élaboré doit pouvoir se confronter avec le réel et se vérifier dans l'expérience et pertinence parce qu'il sera éprouvé dans un contexte précis ; celui d'une formation de niveau IV dans lequel le sujet étudié est formateur pour des stagiaires adultes.

Nous décidons donc de définir le formateur professionnel pour adultes en regard de deux dimensions : d'un côté l'expérience professionnelle, qui renvoie à sa qualification professionnelle et de l'autre, l'expérience pédagogique qui renvoie à une pratique de formateur et donc d'un rapport au contenu et au public.

Cette définition se traduit par la proposition suivante : le formateur professionnel pour adultes est celui qui possède d'une part, une expérience et ou des connaissances du « terrain » et d'autre part, un savoir-faire pédagogique dans la conduite de ses interventions de type « face à face »

II-1/ LA GENESE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Les grandes périodes de l'histoire se caractérisent par la rencontre d'hommes qui se rassemblent d'abord pour défendre des valeurs menacées, telles que les idées républicaines en 1848 et sous le Second Empire, héritage tant des idées de J.J. Rousseau³⁵, que de celles de Condorcet ; c'est le début de l'éducation des adultes et du mouvement social qui permettront en 1882 le droit à l'instruction publique. Des aspirations ou projets en rapport avec la conception actuelle d'éducation permanente avaient déjà été formulés ou développés par des pédagogues³⁶. Dès le XVI^e siècle, le compagnonnage³⁷ apparaissait comme une école d'instruction professionnelle. Plus tard, Condorcet³⁸ faisait reposer toute action éducative sur le principe de perfectibilité de l'homme, elle-même liée aux progrès de la science et de l'instruction.

Il réservait dans son plan d'éducation une part importante à l'enseignement des adultes à finalité professionnelle, mais il visait aussi la préparation aux loisirs, à l'éducation populaire et l'éducation devait être continue. On note alors une double finalité : d'une part l'intention de perfectionner l'espèce humaine, d'autre part l'idée d'accroître la rentabilité du travail. Dès 1801, les industriels français font état de leur intérêt pour ce mode d'enseignement.

La fin du XIX^e siècle a vu émerger, avec l'accentuation des conflits sociaux et politiques, des nouvelles formes d'éducation des adultes. A ce moment-là, le patronat « paternaliste » fait son apparition et prend en charge non seulement le logement, mais aussi l'instruction et la formation professionnelle de ses salariés³⁹, assurant leur promotion sociale au sein de l'entreprise. Si, dès 1919, la loi Astier institue des cours professionnels gratuits pour les jeunes de moins de dix-huit ans qui sont employés dans le commerce et l'industrie, l'apprentissage dans les entreprises artisanales est organisé à partir de 1937. Les représentants du monde ouvrier sont partagés entre deux attitudes : pour les uns, il est nécessaire d'instruire afin de favoriser une émancipation individuelle et /ou collective,

³⁵ Les idées de J.J. Rousseau sur l'éducation, (1762), in *l'Emile*, ont inspiré les révolutionnaires de 1789, non dans la dimension politique, mais dans l'approche nouvelle de l'éducation.

³⁶ Cf. J.A. Comenius (1596-1670), A.N. Condorcet (1741-1791), J. Dewey (1859-1952)

³⁷ Compagnonnage : temps pendant lequel un ouvrier, sorti d'apprentissage comme compagnon, doit travailler chez un maître avant de devenir maître lui-même.

³⁸ Badinter E. et R. (1988). *Condorcet*, Paris, Fayard,

³⁹ Nous pouvons citer ici des entreprises telles que Godin, Michelin, les Chemins de fer français... ; l'ambivalence est grande entre l'idéal communautaire d'inspiration socialiste et la perspective d'une régulation sociale permettant une meilleure production.

pour les autres, il convenait de refuser toute collaboration avec la classe dirigeante. L'état, face à ces événements, est conduit à prendre des initiatives dans le domaine de la formation continue ou permanente, les lois de 1959 et 1966 consacrées à la promotion sociale et à la formation professionnelle permettent désormais de prendre en considération les aspirations exprimées par les travailleurs ; ces lois englobent les différents niveaux de la promotion professionnelle et la formation professionnelle devient une priorité nationale.

L'accord national interprofessionnel du 9 juillet 1970, plus connu sous le nom « d'accord Matignon », prévoit de coordonner dans un ensemble cohérent les différentes mesures prises en matière de formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente. Enfin, la loi du 16 juillet 1971 érige la formation professionnelle permanente en obligation nationale et prévoit un financement⁴⁰ à la charge des employeurs.

II-2/ L'EMERGENCE DU METIER DE FORMATEUR

L'évolution de la formation professionnelle au cours de l'histoire fait que les formateurs pour adultes constituent une population difficile à cerner et à caractériser. Les données qui permettent d'identifier les formateurs sont à la fois imprécises et floues ; cette imprécision est due, aussi, à la diversité et la multiplicité des actions de formations pour adultes, des programmes de formation, mais aussi à la reconnaissance récente du statut⁴¹ des formateurs. L'instructeur, c'est le nom donné aux premiers formateurs d'adultes qui ne sont autres que les instituteurs. Dès 1792, pour Condorcet, ils devaient être chargés d'organiser des conférences hebdomadaires, l'enseignant demeure l'artisan de la formation des adultes dans l'école mutuelle.

Puis, on le caractérise par le bénévole et/ou militant ; les éducateurs qui ont animé l'éducation populaire de 1848 aux années 1960 sont des bénévoles, ils enseignent ou animent par conviction et idéalisme. Les équipes sociales de R. Garric⁴², montrent l'importance accordée aux nouvelles méthodes pédagogiques : les hommes sont égaux,

⁴⁰ Le « 1 % » de la masse salariale de l'entreprise.

⁴¹ Nous retenons comme définition du statut celle qui est proposée dans le *Vocabulaire de psychologie* de H. Piéron : la position, la situation ou le rang social.

⁴² Ibid., p 26

quelle que soit la manière dont la vie les a formés par l'étude ou par l'expérience, et chacun détient une culture.

Enfin, apparaît le formateur professionnel ; les effets réels de la loi Astier sur l'enseignement technique se produiront pour la formation des adultes par la création de l'Association rationnelle de la main-d'œuvre (aujourd'hui l'AFPA), celle-ci entraînera la création d'un corps de formateurs d'adultes professionnels. Les effets de la loi de 1971 sur la formation professionnelle continue ont permis l'organisation de la formation des adultes et la création d'organismes chargés de celle-ci. Ces institutions, qu'elles soient privées, semi-publiques ou publiques, ont sécrété de nouveaux agents sociaux auxquels a incombé la tâche de former les adultes.

Les formateurs ont constitué pendant longtemps plus un groupe occupationnel en voie de professionnalisation qu'un véritable groupe professionnel⁴³ ; en effet jusqu'au 10 juin 1988⁴⁴ il ne s'agissait pas d'une catégorie possédant les attributs d'un groupe professionnel, avec son système institutionnalisé de formation, ses diplômes sanctionnant une compétence scientifique, son code de déontologie explicite, son recours au jugement des pairs.

D'après Marcel Lesne⁴⁵, un trait essentiel commun à la plupart des formateurs d'adultes serait celui d'une double marginalité, scolaire et sociale, et ce serait la rencontre des individus marginaux et des institutions en marge de l'école et de l'industrie qui rendrait intelligible le phénomène de formation des adultes.

II-3/ LA CONSTRUCTION D'UNE IDENTITE PROFESSIONNELLE

II-3-a/ des qualificatifs différents

Selon l'institution dans laquelle il travaille, le formateur pourra être chargé d'actions visant soit à la conversion, soit à la préparation à un métier, soit à la promotion professionnelle ; le lieu d'exercice pèse inévitablement sur sa qualification : il pourra être

⁴³ Ibid., p. 29

⁴⁴ Date de signature d'une convention nationale des organismes de formation.

⁴⁵ Lesne, M. (1977). *Travail pédagogique et formation d'adultes*. Paris: PUF

« moniteur, instructeur, formateur-animateur, formateur-enseignant... »⁴⁶, une multitude de dénomination différentes peuvent être recensées pour qualifier le métier de formateur.

Généralement, dans les démarches propres aux actions de formation d'adultes, on identifie trois champs principaux d'activités ; selon J. Allouche-Benayoun, ceux-ci représentent des groupes de tâches ou champs d'activités correspondant à trois types de profils :

- les formateurs-animateurs ou formateurs-éducateurs qui mettent leur savoir à la disposition des personnes en formation ainsi que ce qui relève de leur propre développement ou épanouissement personnel, et assument des tâches d'analyse de la situation générale de formation ;

- les formateurs-coordonateurs ou formateurs de conception ; qui accomplissent un travail de formation, mais savent également concevoir des systèmes de formation et prennent en charge des tâches techniques d'élaboration de contenus ;

- les formateurs-intervenants ; qui sont capables d'assister une collectivité, une organisation, afin de résoudre ses problèmes et effectuent des tâches d'enseignements centrées sur l'application des programmes.

Selon Patrick Gravé⁴⁷ (2002:14), les formations regroupent les rôles suivants: les « animateurs-formateurs », ils sont responsables du fonctionnement et du suivi pédagogique d'une formation dans laquelle ils interviennent en tant qu'animateurs. Ils sont chargés également de l'organisation, de la coordination et de la régulation des groupes.

Les « formateurs », ils exercent principalement leur activité d'un point de vue pédagogique, cela se traduit en terme de conception et d'intervention. On les rencontre surtout dans les associations loi 1901. C'est à partir de cette typologie de public que nous effectuerons nos entretiens de recherche. Les « animateurs », c'est la fonction qui est la plus clairement perçue par les organismes à travers les trois tâches principales d'animation, d'évaluation et de conception. Enfin, les « enseignants » qui ont en charge essentiellement des tâches d'animation de stages. On trouve généralement cette fonction dans les organismes de plus de trente salariés à statut généralement public ou parapublic.

⁴⁶ Allouche-Benayoun, J. Pariat, M. (1993). *La fonction formateur*, Toulouse, Editions Privat

⁴⁷ Gravé, P. (2002). *Formateurs et Identités*. Paris : PUF

Jean Pierre Géhin⁴⁸, classe les formateurs en trois groupes: Un premier groupe se caractérise par un accès direct à la profession. Ils sont anciens, la plupart permanents, ont un niveau d'études moyen souvent avec des diplômes professionnels. Ils occupent les fonctions de formateurs, professeurs, moniteurs, responsables de formation. D'après lui, ils auraient vraisemblablement choisi la profession à la fin de leur formation initiale, échappant ainsi à un destin social moins prestigieux.

Un deuxième groupe rassemble des formateurs qui ont changé une fois de métier. Ils proviennent majoritairement de l'entreprise où ils exerçaient en tant qu'ouvriers cadres, techniciens, ou ingénieurs. Ils ont été plus souvent sans emploi que ceux du premier groupe, ce qui peut laisser penser par ailleurs qu'une partie d'entre eux est venue à la formation alors qu'ils recherchaient un emploi. Dans ce groupe, les conditions d'emploi sont stables et plus de la moitié ont un statut de permanent.

Le dernier groupe, le plus nombreux numériquement, réunit des personnes ayant changé plusieurs fois de métiers. Ils ont souvent connu des périodes d'inactivité professionnelle. Les conditions de travail: statut et rémunération sont plutôt précaires. Leurs activités professionnelles sont centrées essentiellement auprès des publics demandeurs d'emploi.

II-3-b/ Un vocable polysémique en Europe

L'approche comparée⁴⁹ des métiers de formateurs en Europe met en évidence tour à tour la spécificité, mais aussi l'ambivalence du vocable « formateur ». En effet, tant en Grande-Bretagne qu'en Espagne, au Portugal, en Grèce ou en Suède, le terme de référence correspond, par exemple, soit à celui de professeur : *teacher* en Angleterre ou *professor* en Espagne, soit à celui de formateur : *trainer* en Grande-Bretagne ou *formator* en Espagne. Cette distinction renvoie en fait à une approche différente de la formation permanente en fonction des contextes et des systèmes d'éducation et de formation des différents pays européens. Par exemple, en France les agents chargés de la formation des publics visés par les mesures contre le chômage des jeunes sont appelés « formateurs » dès lors que le dispositif est situé en dehors du système « académique » d'éducation ou de formation, en

⁴⁸ « Une profession en construction: les formateurs en Poitou-Charentes, Rapport de recherche », GRITECS (Groupe de recherche interdisciplinaire sur le travail, l'éducation et le changement social), Université de Poitiers, 1996.

⁴⁹ Scheffknecht, J.J. « La formation des formateurs en Europe » in *Education permanente*, n°12, 1971.

revanche dès que le rattachement à ce dispositif le permet, le formateur se métamorphose en « professeur ».

II-3-c/ une identité par défaut

D'après J. Allouche-Benayoun, c'est par le biais de renforcements positifs et négatifs que l'individu découvre et assimile les valeurs de son groupe d'appartenance. L'image qu'autrui a de cette fonction, mais aussi l'image que chaque formateur assigne à ce qu'il fait, vont contribuer à dessiner les contours de cette identité professionnelle. La perception de ce groupe d'appartenance en construction va s'élaborer autour d'individus, ou de sous-groupes, qui serviront de « référents identitaires » à la fois pour décrire l'ensemble du groupe et pour se décrire soi-même. Il est intéressant d'analyser en ce qui concerne cette population le choix des références identitaires ; en l'occurrence celui pour lequel ces références semblent se rapprocher le plus : enseignants, éducateurs, animateurs et travailleurs sociaux.

Mais si le formateur, comme tout un chacun, se compare aux autres, ce n'est pas seulement pour apprécier les ressemblances : il y trouve « aussi le ressort pour se distinguer, pour ne pas agir comme tout le monde, pour se faire reconnaître en tant qu'être unique. »⁵⁰

Aussi, parler de l'identité du formateur d'adultes revient à parler d'identité en négatif ; les formateurs, quelle que soit leur place professionnelle, se définissent d'abord par ce qu'ils ne sont pas. En priorité, il se revendiquent comme « non enseignants » puis « non éducateurs », « non animateurs »... Nous pouvons dire ici qu'ils s'identifient *contre*. Ils prennent pour références négatives les valeurs, normes et conduites de groupes proches, mais qui ne sont pas pour autant leurs groupes d'appartenance et qu'ils ne souhaitent pas investir comme groupe de référence positifs. Nous pouvons dire que ces groupes représentent ce qu'ils ne souhaitent pas être. C'est l'identification des formateurs, à travers la diversité de leurs situations professionnelles, à ce contre modèle culturel commun, qui assure l'unité symbolique minimale commune du groupe.

Si l'on admet avec G. Mead⁵¹, et d'autres psychologues sociaux, que « l'image propre (la perception de soi par soi) est constamment orientée et influencée par les images

⁵⁰ Allouche-Benayoun, J. Pariat, M. (1993). *La fonction formateur*, Toulouse, Editions Privat, p.115

⁵¹ Mead, G.(1963). *L'esprit, le soi et la société*, Paris, PUF

sociales (façon dont le sujet perçoit que les autres le perçoivent) », l'on comprendra l'importance de l'image de soi en tant que membre d'un groupe dont la fonction est transversale à plusieurs autres, dans la constitution de l'identité professionnelle. Autrement dit, les processus identitaires passent par la recherche de la différence avec des groupes de non appartenance, et/ou par la différenciation à l'intérieur de son propre groupe. L'analyse du profil et de l'identité des formateurs dans une perspective historique, sociologique et psychosociologique invite au questionnement sur leur rôle et leur fonction.

Pour Patrick Gravé (2002), le formateur semble le plus souvent « partagé entre des aspirations identitaires fortement marquées par *la recherche d'une reconnaissance symbolique* »; c'est-à-dire un diplôme universitaire, un rôle d'enseignant-plus, un statut de cadre supérieur; et « *des aspirations d'action sociale* » fortement marquées par la recherche d'un rôle social associé à une ambition d'accompagner les processus de transformation techniques, de mutations sociales et de développement économique.

II-4/ Les représentations du formateur novice

La représentation⁵² est une action qui permettrait par l'intermédiaire d'un symbole, d'une image par exemple, de rendre présent, « un quelque chose » qui ne l'est pas. C'est une construction⁵³ intellectuelle momentanée qui permet de donner du sens à une situation, « à la réalité ». Une représentation se construit à partir des éléments stockés et structurés que le sujet possède en mémoire. La perspective de la psychologie cognitive⁵⁴ indique également que les représentations du sujet sont des clés qui lui permettent de s'orienter et

de décoder quantité de situations, de comprendre le monde et d'y agir.

Du point de vue de la psychologie sociale, les représentations occupent également une place centrale; on parle surtout de représentations sociales. C'est aussi une construction mentale qui porte sur les personnes, les relations entre les personnes et les situations.

⁵² Baggio, S. (2006). *Psychologie sociale*, Bruxelles: De Boeck, p.101

⁵³ Watzlawick, P (sous la direction de). (1988). *L'invention de la réalité*, Paris, Editions du Seuil, p. 254

⁵⁴ Raynal, F. Rieunier, A. (2007). *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés*, Paris, ESF éditeur, 6ème édition

Pour Farr⁵⁵: Les représentations sociales ont une double fonction : rendre l'étrange familier et l'invisible perceptible. Ce qui est inconnu ou insolite comporte une menace parce que nous n'avons pas de catégorie où la ranger.

Ce point de vue est intéressant pour les formateurs qui peuvent ainsi s'appuyer sur ces représentations en les faisant émerger afin de s'interroger sur les activités de perception, de conceptualisation et de construction des connaissances des apprenants.

Néanmoins, du point de vue de Dominique Violet⁵⁶, la question de l'apprentissage et de la réussite se joue autour de ce qu'il appelle « le paradoxe mimétique » (Violet, p.133). Il différencie alors la position de « l'expert » et du « novice » dans la capacité à « assimiler » cette « double contrainte » mimétique: « imite-moi, ne m'imité pas ». Citant Alain⁵⁷: « il n'y a qu'une méthode pour inventer, qui est d'imiter », cela place le formateur qui débute dans la formation continue, comme un « novice » du point de vue de la pratique pédagogique, renvoyant ce dernier à « l'imitation par copie » du modèle auquel il a été confronté dans son parcours scolaire.

II-5/ DU REPRODUCTEUR A L'AGENT DU CHANGEMENT : DES FONCTIONS DIFFERENTES.

II-5-a/ le conformiste ou l'innovateur

S'il reste difficile d'analyser le métier de formateur malgré la promulgation d'une convention nationale des organismes de formation et le repérage social⁵⁸ de leur métier, la pratique des formateurs d'adultes s'appuie pourtant sur une déjà longue expérimentation pédagogique et psychologique, dans différents secteurs d'activités et diverses institutions, chacune ayant ses règles de fonctionnement et ses normes de recrutement, voire de formation, qui permet d'en appréhender les contours. En effet, si le point d'interrogation qui demeure réside dans l'évaluation des effets de la formation, il apparaît d'après Renaud Sainsaulieu⁵⁹, que plus le formateur est efficace dans sa pratique pédagogique, plus il touche l'ensemble du système social des rapports au travail. Selon que la formation est

⁵⁵ Moscovici, S.(Dir.). (1984). *Psychologie Sociale*, Paris, PUF,p. 386

⁵⁶ Violet, D. (1996). *Paradoxes, autonomie et réussites scolaires*, Paris, L'Harmattan

⁵⁷ Ibidem, p.64

⁵⁸ Cf. code ROME

⁵⁹ Sainsaulieu R.(1981), *L'effet formation dans l'entreprise*, Paris, Dunod,

d'abord un processus d'apprentissage ou un processus de développement et/ou de changement social, les diverses fonctions s'ordonnent autour de « formation-enseignement » ou « animation-intervention » ou « ingénierie ». Les formateurs s'approprient des moyens pédagogiques spécifiques et justifient ainsi leur métier.

II-5-b/à l'interface entre l'apprenant et le savoir

Le formateur efficace serait celui qui prendrait en considération la globalité de l'acte éducatif, dépassant le cloisonnement des différentes disciplines pour s'attacher à l'étude des problèmes concrets, en prêtant une attention toute particulière aux problèmes relationnels, au « vécu » des apprenants sous toutes ses dimensions affectives, sociales, culturelles. Sans développer, à travers le champ de la psychanalyse, les concepts liés au transfert affectif et au rapport au savoir développé par Lacan⁶⁰, il est indéniable que l'agent de formation est investi d'un pouvoir de former ou d'y contribuer ; à ce titre, il exerce une certaine autorité et établit un rapport particulier au savoir. Rappelons que Michel Foucault dans *Surveiller et Punir* démontre l'analogie entre le rapport pédagogique et la fonction de surveillance.

Le concept de formation est présenté comme l'acte d'instruire, d'éduquer. Former, selon J. Allouche-Benayoun (1993), évoque une intervention profonde et globale entraînant chez le sujet un développement dans les domaines intellectuel, physique et moral. Il ne s'agit pas seulement d'un phénomène d'acquisition, mais aussi d'une transformation de la personne, qui met en jeu des mécanismes psychologiques plus vastes. Ainsi, la liaison entre former, instruire, enseigner, éduquer, est-elle essentielle.

Enseigner est davantage axé sur l'opératoire, sur les techniques d'enseignement, et instruire vise le « dressage » en donnant des leçons, en informant, en faisant connaître ; l'axe privilégié est celui des contenus ; éduquer paraît plus proche d'élever et appréhende autant les domaines intellectuel que physique et moral ; former, c'est aussi créer, composer, concevoir, constituer ; former implique donc le dépassement du simple stade de la transmission de connaissances.

⁶⁰ Dal-Palu, B. (2004), *L'enigme testamentaire de Lacan*, Paris, L'Harmattan, p.107

Un savoir ou un savoir-faire n'est pleinement maîtrisé que s'il est transférable à diverses situations proches ou lointaines, scolaires ou professionnelles⁶¹ ; toute action pédagogique, qu'elle soit envisagée sous l'angle des programmes ou sous celui des méthodes, tire en grande partie sa justification des possibilités de transfert qu'elle recèle. En cela, la notion de transfert doit être rapprochée de celle de formation puisqu'elle représente en quelque sorte la version expérimentale de l'idée de culture et déborde le cadre des apprentissages intellectuels ; en effet, le concept de connaissance⁶² ne semble pas suffisant car il y a ce que l'individu sait, mais aussi comment il le sait et comment il peut s'appuyer sur ce qu'il sait pour évoluer.

D'après J.Allouche-Benayoun (1993), la fonction de formateur ne peut être efficacement remplie que si le formateur est lui-même « suffisamment informé des facteurs et des mécanismes de transfert ». Il se situe au « carrefour » des relations interpersonnelles qu'il établit avec les apprenants et articule la théorie et la pratique⁶³, il devient un « travailleur de la contradiction »⁶⁴ entre l'univers des savoirs constitués et celui de la production, là où naissent les besoins de connaissance et où s'élaborent souvent les premiers jalons dans la constitution des savoirs. J.Allouche-Benayoun (1993) rajoute : « détenteur d'un savoir, et à ce titre d'un pouvoir dont il a la maîtrise totale, le formateur se comporte aussi en initiateur et tend à se considérer comme un géniteur. »

Néanmoins, il reste un homme de terrain dont les démarches professionnelles, pédagogiques, organisationnelles ou politiques, sont largement surdéterminées par des données d'ordre sociologique, psychologique, économique, voire idéologiques, compte tenu de son champ d'intervention. Selon Minvielle⁶⁵, les formateurs devraient être des consommateurs avertis tant du point de vue de leur travail pédagogique, quelle que soit la nature de leur enseignement, que du point de vue de l'usage qu'ils font des savoirs et des méthodes de sciences sociales. Il ajoute qu'ils doivent faire preuve d'un élargissement de la critique de la connaissance de leur objet d'enseignement et des fondements théoriques des démarches et méthodes qu'ils mettent en œuvre dans leurs pratiques courantes. Ainsi, le formateur est-il confronté à la question du savoir, quelle que soit la nature et le statut de

⁶¹ Léon, A. (1965). *Formation générale et apprentissage du métier*, Paris, PUF

⁶² Sorel, M. « l'éducabilité de l'appareil cognitif », in Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF

⁶³ Nous parlons ici de la notion d'ingénium ; la capacité du formateur à faire et à relier.

⁶⁴ Malglaive, G. (1981). *Politique et pédagogie en formation d'adultes*, Condé sur Noireau, Edilig

⁶⁵ Minvielle, Y. « les formateurs et la question de l'épistémologie », in *Analyse des pratiques de formation*, n°4, 1982

ce savoir : savoir produit, savoirs scientifiques, techniques, savoirs pratiques non formulés et non formalisés produits de l'expérience accumulée quelquefois méprisés et désignés comme représentations non scientifiques.

II-6 / DES MODELES DE FORMATEURS

Si l'on considère que le formateur s'identifie le plus souvent en tant qu'agent de changement social, il s'avère qu'en fonction des choix pédagogiques qu'il met en œuvre, ce rôle ne lui est pas automatiquement conféré. Les modes de travail pédagogique identifiés par Marcel Lesne⁶⁶ constituent un outil d'analyse des pratiques de formateurs permettant d'appréhender le rôle et le sens de celles-ci.

A partir de la réalité du rôle de la formation et du formateur dans le processus de production sociale de l'homme, de production et de reproduction de la société, il s'agit d'élaborer une représentation signifiante de la réalité des pratiques de formateurs en regroupant les éléments les plus significatifs autour de deux catégories essentielles : la relation au savoir et la relation au pouvoir.

La formation est un moment institué ou organisé au sein d'un processus plus vaste : le processus permanent de socialisation. Les interactions produites entre la formation agissant sur l'individu et l'action en retour de celui-ci, contribuent à la structuration de la personne par un processus d'acculturation visant l'acquisition progressive d'une identité sociale et culturelle spécifique. Suivant le contexte institutionnel, politique et économique dans lequel s'inscrit la formation, l'adulte, le formé est : objet de socialisation (produit social) ; sujet de sa propre socialisation (acteur social) ; agent de socialisation.

Ce mode de classification des pratiques pédagogiques, emprunté à Marcel Lesne, permet de mettre à jour leur sens et du même coup le rôle que jouent les formateurs. Lorsque l'adulte apprenant est objet de socialisation, le « monde social » exerce sur lui une pression, une contrainte, un contrôle social qui aboutissent à l'intériorisation d'éléments culturels (savoir, savoir-faire, idéaux, normes) en relation avec les structures sociales ; ce qui réduit le rôle du formateur à celui de « reproducteur », « d'adaptateur », de « normalisateur » ou encore « d'intégrateur ».

⁶⁶ Lesne, M. (1977). *Travail pédagogique et formation d'adultes*. Paris: PUF.

Il arrive aussi que l'adulte soit sujet de sa propre socialisation, sans pression explicite, dans un cadre néanmoins déterminant et à partir d'acquis déjà assimilés par son milieu socioculturel, le formé est alors acteur social, se déterminant et s'adaptant de façon active aux différents rôles sociaux et faisant du formateur un agent de transformation, de changement.

L'apprenant est également agent de socialisation, puisque toute personne exerce à partir de sa position dans une structure sociale donnée une certaine pression et une certaine action sur les autres, ce qui conduit le formateur à viser la transformation non seulement des individus et de leurs comportements, mais également des structures.

Ainsi, le formateur se retrouve souvent confronter à cette problématique : comment concilier la transmission de la *norme*⁶⁷ et l'*autonomie*⁶⁸ de l'apprenant ?

⁶⁷ Le terme « norme » signifie ici tout ce qui à trait aux règles, aux lois, aux savoirs constitués, aux savoirs scientifiques et/ou disciplinaires, aux savoirs existants et reconnus par l'Institution.

⁶⁸ Le terme « autonomie » signifie ici l'appropriation, la construction d'un sens de la norme pour l'adulte qui se forme tout en lui permettant d'assurer son maintien dans son groupe social et/ou professionnel de référence.

III : Des modèles de pratiques de formateurs

Dans ce chapitre, nous allons dans un premier temps expliciter les trois modèles développés par Marcel Lesne⁶⁹, qu'il traduit par mode de travail pédagogique. Cela afin d'apporter un éclairage sur l'activité du formateur comme activité de transformation. Mais avant cela, nous proposerons une définition du processus de socialisation. C'est un processus auquel participe le formateur. Selon les modèles de Marcel Lesne, le rapport à ce processus peut se révéler au travers des pratiques pédagogiques du formateur.

III-1/ LE PROCESSUS DE SOCIALISATION

III-1-a/ Un processus d'intégration de normes

Nous avons vu dans le chapitre précédent que le formateur contribue, par sa fonction de formateur et par le rôle qui lui est assigné⁷⁰, au processus de socialisation⁷¹ de l'individu en formation. La définition de Guy Rocher⁷², tout en notant d'abord que c'est la personne qui apprend, intériorise ou acquiert, traduit bien les deux aspects indissociables que l'on s'accorde généralement à conférer au processus de socialisation ; celui d'une activité personnelle et celui d'une influence sociale. C'est un processus « par lequel la personne humaine apprend et intériorise tout au long de sa vie les éléments socioculturels de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité sous l'influence d'expériences et d'agents sociaux significatifs et par là s'adapte à l'environnement où elle doit vivre. »

Le processus de socialisation s'exerce de telle sorte que certaines manières de penser, d'agir et de sentir, toutes instituées, que les individus trouvent devant eux et qui s'imposent plus ou moins à eux, sont non seulement acceptées mais encore voulues et recherchées à des degrés divers par les individus eux-mêmes. Les sanctions positives ou négatives n'interviennent que pour stimuler ou encourager les résultats de l'intériorisation de ce qui est proposé ou imposé de l'extérieur. Des valeurs, des idées, des croyances, des connaissances, des savoir-faire, des schémas de pensée, d'action et de perception ainsi

⁶⁹ Lesne, M. (1984). *Lire les pratiques de formation des adultes*, Condé sur Noireau, édilig.

⁷⁰ Par son institution

⁷¹ *Ibid*, p.159

⁷² Rocher, G. (1970). *Introduction à la sociologie générale*, éditions. HMH, collection Points, p.132

intériorisés deviennent partie intégrante de la personnalité. Le processus de socialisation, via le processus de formation, ne consiste pas à subir des contraintes ou à imiter sans but, encore que ni la contrainte, ni l'imitation soient absentes ; l'acculturation ainsi réalisée consiste dans une adaptation sociale (et professionnelle) très fortement motivée puisque l'individu en formation, est doué de pulsions et de tendances à agir. En fait, le processus de socialisation est mis en œuvre par des individus collectifs vivant dans des conditions sociohistoriques données et non pas une entité qui serait « la société ».

Si l'on veut parler de contrainte sociale, écrit Guy Rocher, il faudrait dire que dans toute collectivité, chaque individu est en même temps, objet d'une contrainte exercée par les autres, agent de la contrainte qui s'exerce sur les autres et sujet de la contrainte qu'il s'impose à lui-même. En tant que « sujet » et « agent », la personne peut modifier son propre comportement et influencer d'autres personnes dans les limites découlant de son groupe social de référence. Si cette double capacité lui était refusée, nous dit Marcel Lesne, comment expliquer l'évolution personnelle et l'évolution culturelle et sociale des sociétés ?

III-1-b/ Un processus de personnalisation des individus

La personne est le résultat d'une interaction à la fois permanente et complexe ; cette complexité lui permet justement de « s'auto produire » en multipliant les réponses personnelles à celles de l'environnement. Ces constructions personnelles ne sont ni uniformes ni déterminées à priori, puisqu'elles dépendent aussi bien de la variété des dispositions que de la diversité des milieux où elles se réalisent.

Elles ne signifient pas conformité, dans la mesure également où les modèles de pensée, d'agir et de sentir ne s'imposent pas à tous avec la même force et qu'il existe toujours des écarts entre les conduites effectives et les modèles.

C'est ainsi qu'il n'y a pas forcément coïncidence entre l'homme et ce que la psychologie sociale appelle les « rôles sociaux » qu'il remplit ou plutôt qu'il joue, ni coïncidence entre la personne et le personnage. S'il existe au-delà des différences ou des adaptations individuelles « un discours social (ou professionnel) commun », une sorte de fond commun de modèles de conduite pour chacun de ces rôles, l'individu agit, opte ou choisit dans ce fond selon sa personnalité en résolvant les problèmes qu'il rencontre. De même, si les individus reçoivent des modèles du dehors, qu'il s'agisse de mécanismes sociaux ou

professionnels, ils ne les adoptent jamais entièrement. L'intériorisation d'une règle n'est pas forcément un double de la règle, mais souvent une règle transformée, interprétée, adaptée.

III-2/ LE MODE DE TRAVAIL PEDAGOGIQUE DE TYPE TRANSMISSIF

A ORIENTATION NORMATIVE

Ce mode de travail apparaît comme un processus d'inculcation et d'imposition où le siège du savoir et du pouvoir se situe essentiellement chez le formateur. Souvent caricaturé et décrié, notamment par référence à des situations scolaires passées ou présentes, il semble cependant fort utilisé sous des formes plus ou moins déguisées qui ne sauraient occulter sa nature profonde : normative, didactique et contraignante.

III-2-a/ Le rapport au savoir :

La relation formateur-personne en formation est perçue, vécue et conçue, dans ce mode de travail, comme une relation dissymétrique : savoir chez les premiers, non-savoir correspondant chez les autres. Bien que l'action formative ait pour visée explicite de faire disparaître cette inégalité, du moins à un certain niveau de connaissances, cette dissymétrie empêche que le rôle des formateurs et des apprenants adultes soit réversible. L'action formative ne fait pas que transmettre de l'information ou diffuser des connaissances ; elle inculque un certain modèle d'organisation des connaissances, un système de schéma de perception, d'appréciation et d'action. Le formateur s'efforce de réduire l'écart entre le modèle de savoir dont il est le dépositaire et celui des individus en formation.

Le moment de la formation apparaît comme un moment social consacré à l'accroissement des connaissances ou à l'acquisition de capacités. Ce moment apparaît aussi « comme une région isolée de l'espace social »⁷³, où peut s'opérer, de façon privilégiée, un détour théorique unifiant, seul capable de permettre le dépassement des conduites hétérogènes, et de circuler entre les pratiques. Initiateur et guide dans le champ de la théorie et des savoirs, le formateur se réfère à un savoir cumulatif et neutre auquel il a un accès privilégié.

⁷³ On peut utiliser ici l'image du cocon.

III-2-b/ Le rapport au modèle :

Le formateur assume pleinement le pouvoir inhérent à toute action de formation, pouvoir délégué socialement par l'institution auquel il appartient. Il garde l'initiative entre lui et les personnes en formation ; il assure la régulation du processus « modèle-écart » par rapport au modèle ; il met en œuvre des conditions qu'il juge nécessaires à l'acquisition du savoir par les apprenants.

Méthodes affirmatives (expositives ou démonstratives), méthodes interrogatives et nombre de méthodes dites actives servent différemment ce mode de travail pédagogique où la transmission de contenus s'accompagne d'une transmission d'un modèle d'organisation des connaissances. Le cadre d'analyse auquel nous nous référons ici oblige à transgresser les clivages ou les ambiguïtés fréquentes dans le champ des techniques pédagogiques. En effet, certains procédés pédagogiques, souvent classés parmi « les méthodes actives » peuvent fort bien servir ce mode de travail pédagogique :

- lorsque l'objectif fixé est une situation d'arrivée jugée *à priori* comme satisfaisante (étude d'un problème) ;
- lorsqu'ils proposent essentiellement un entraînement à des modes de pensée selon une démarche mentale modèle posée *à priori* (entraînement mental) ;
- lorsqu'ils mettent l'accent sur des contenus organisés et non sur les relations de groupe (simulation, étude de cas) ;
- lorsqu'il s'agit de former à des comportements adaptés à des buts professionnels précis (certains jeux de rôle préparant à des métiers)..., c'est-à-dire toutes les fois que ces procédés relèvent de la pédagogie des modèles.

III-2-c/ Des pratiques dites « traditionnelles » et « actives » :

Les conditions instaurées par ce mode de travail et au sein desquelles s'effectue l'acte d'acquisition des connaissances par les personnes en formation visent à les maintenir dans des dispositions psychologiques favorables à l'assimilation. Nous les emprunterons à certaines descriptions de la pédagogie « traditionnelle », en soulignant qu'elles ne se trouvent pas uniquement dans des pratiques dites traditionnelles mais aussi dans certaines

pratiques dites actives. Ainsi que le développe Roger Mucchielli⁷⁴, la pédagogie « traditionnelle », comme toute pédagogie, essaie de provoquer, d'encourager ou de maintenir l'attention, mais d'une façon particulière, en utilisant des motivations extrinsèques. D'une part, elle use de divers procédés pour éviter les facteurs de distraction (discipline, anxiété des contrôles, dispositif spatial, isolement par rapport aux sollicitations étrangères). D'autre part, elle met en œuvre des moyens destinés à exciter l'attention spontanée (artifice de présentation, illustration, caractère « vivant » des leçons, plaisanteries ou anecdotes, silences,...).

Enfin, elle utilise aussi des stimuli destinés à induire des motivations intrinsèques, malgré tout encore artificielles, en utilisant l'intérêt indirect : « invocation des objectifs positifs à long terme », « récompenses à court terme », « sanctions destinées à décourager les comportements non recommandés et à créer la crainte ».

Ce mode de travail pédagogique constitue un moyen privilégié de transmission de modèles normatifs et prédéterminés de l'action, faisant du formateur « un reproducteur » de la norme sociale et visant la personne en formation comme un objet dans le processus de socialisation.

III-3/ LE MODE DE TRAVAIL PEDAGOGIQUE DE TYPE INCITATIF A ORIENTATION PERSONNELLE

Les pratiques pédagogiques mises en œuvre dans ce modèle se centrent, non pas tellement sur l'activité de la personne en formation, mais sur tout ce qui la fait apparaître ou la rend sujet de sa propre formation. Elles visent à agir sur le processus même d'acquisition des connaissances par les apprenants, à l'intérieur duquel on cherche à pénétrer pour l'animer et le rendre plus efficace. L'objectif de telles pratiques est de développer une attitude dynamique vis-à-vis des problèmes de tous ordres, une incitation à l'acquisition personnelle des différents savoirs.

Elles visent aussi à développer chez les personnes en formation, non seulement des capacités d'initiative dans l'univers de la connaissance, mais aussi dans le domaine de la gestion de leur propre formation et dans l'analyse de leurs propres conduites. Dans ce modèle, des courants de pensées, pourtant différents, trouvent une unité profonde dans la

⁷⁴ Mucchielli, R. (1979). *Les méthodes actives en pédagogie des adultes*. Paris: Esf.

logique opératoire de la personne « sujet de sa formation ». La psychosociologie, la pédagogie institutionnelle, la recherche-action s'y rencontrent ; elles s'y opposent parfois, mais beaucoup plus au niveau des analyses qu'à celui des pratiques effectivement mises en œuvre.

III-3-a/ Différentes sources d'informations :

Le formateur n'est plus le seul intermédiaire entre le savoir et les apprenants : ceux-ci sont amenés à s'organiser pour accéder, de façon aussi développée que possible, directement au savoir.

Il est une des sources possible d'informations ou de savoir, parmi beaucoup d'autres : en effet, les personnes en formation dont les compétences et les capacités interviennent dans le cadre d'une formation mutuelle et qui puisent dans les ressources mises à leur disposition ou qu'ils découvrent, sont elles-mêmes une source d'informations possible. Mieux, une critique radicale met parfois en cause le savoir lui-même dans son objectivité et sa neutralité, dans son découpage en discipline, dans l'usage social qui en est fait. En même temps apparaissent, à côté et parfois au lieu des savoirs et des savoir-faire, les notions de savoir être, savoir devenir et d'autres éléments d'un savoir lié à son mode d'acquisition en groupe : savoir s'exprimer, savoir se faire comprendre, savoir faire faire, savoir communiquer, etc.

Le didactisme du formateur s'effaçant au profit de l'autodidactisme de l'apprenant, son action s'exerce de préférence au niveau des motivations qui dynamisent ce dernier, dirigent et orientent ses comportements vers le but à atteindre.

A la limite, dans cette perspective d'action sur les motivations, la formation des adultes peut apparaître comme la simple mise en relation de personnes dûment motivées avec des sources d'informations, moyennant quelques aménagements pédagogiques des contenus.

III-3-b/ Le travail de groupe modifie le rapport au pouvoir :

L'utilisation du groupe caractérise ce mode de travail pédagogique ; les dissymétries d'information et de savoir favorisent l'auto formation du groupe par la « coformation » et la formation mutuelle. Le travail en groupe consacre ici une certaine négation du savoir théorique et la promotion d'un savoir avant tout pratique et résultant d'une expérience vécue.

Aussi le rapport du formateur avec le savoir se modifie-t-il totalement, il cherche plutôt à communiquer un « savoir-acquérir », un « savoir-s'informer » plutôt qu'un savoir établi ; il se sert de sa personnalité comme d'un outil de travail dont il lui faut posséder la maîtrise dans les situations souvent conflictuelles des groupes qu'il a créés et qu'il anime.

Dans ce mode de travail pédagogique, le rapport avec le pouvoir peut se caractériser par le désir imaginaire d'un rapport égalitaire entre le formateur et les personnes en formation. Le refus de la dépendance des apprenants découle de l'affirmation centrale selon laquelle le développement de la personne, l'émergence de la spontanéité créatrice et de l'activité d'acquisition du savoir, le jaillissement de l'instituant, ne peuvent se réaliser si elles demeurent prisonnières d'une relation dominée par un savoir modélisant et un pouvoir formant. Dans le plus banal des cas, le pouvoir d'instituer la communication appartient autant au formateur qu'aux personnes en formation.

Le travail de groupe apparaît comme constitutif de toutes les démarches servant ce mode de travail pédagogique. Les techniques psychosociologiques⁷⁵ fournissent ici l'essentiel des moyens utilisés. Interviennent aussi des techniques déjà citées à propos du mode de travail pédagogique à orientation normative: entraînement mental, étude de cas, jeux de rôles, études de problèmes...

Lorsque l'accent est mis sur les interrelations dans le groupe et que le contenu n'est qu'un prétexte à une action centrée sur les attitudes, les motivations, l'appropriation personnelle, les énergies spontanées et créatrices sont libérées. Toutes les méthodes et techniques utilisées dans ce second mode de travail pédagogique se rejoignent dans les moyens mis en œuvre et les résultats recherchés.

⁷⁵ Lesne, M. (1984). *Lire les pratiques de formations d'adultes*, Condé sur Noireau: Edilig, p.212

On peut citer à titre d'exemple, quelques éléments significatifs de ce mode de travail :

- la création de lieu d'expression de la parole ou de prise de parole facilitant l'émergence des attentes, des aspirations et des besoins ;
- l'action visant à une mutation des comportements par une prise de conscience des blocages affectifs ou des intériorisations de règles et de normes ;
- la mise en place de situations permettant la libération d'un potentiel de connaissance et de développement, l'expression de l'énergie vitale de l'individu et le jaillissement de la capacité instituante par le dévoilement du « caché » et du non-dit ;
- le travail en groupe autorisant les échanges d'expériences et de savoirs pouvant aller parfois jusqu'à la mise en crise des institutions par la levée de la censure institutionnelle et l'expression du refoulé.

La caractéristique principale de ce mode de travail pédagogique est de provoquer une certaine déstructuration de la personne en formation et de lui laisser le soin, avec des aides sur le plan purement informatif, de se restructurer elle-même, de se former elle-même, d'acquérir les connaissances nécessaires, le tout dans une perspective d'autoformation et de développement personnel.

III-4/ LE MODE DE TRAVAIL PEDAGOGIQUE DE TYPE APPROPRIATIF CENTRE SUR L'INSERTION SOCIALE

Ce troisième mode de travail pédagogique intègre effectivement, dans le champ de la pratique pédagogique, l'insertion réelle et concrète des formateurs et des apprenants adultes par une véritable décentration de l'acte de formation. Ce dernier vise à s'appuyer sur cette insertion et non plus sur le formateur détenteur du savoir et du pouvoir ou sur « un groupe en formation » animé par un formateur. L'acte de formation ne se déroule plus en amont, à côté ou en détour d'un environnement social, mais l'intègre effectivement dans sa stratégie pédagogique.

Ce mode de travail se situe ainsi au cœur de la dynamique sociale. Il s'adresse à des agents sociaux concrets, occupant des places concrètes dans des structures sociales concrètes caractérisant des groupes humains réels et concrets, c'est-à-dire enracinés dans l'histoire. Il repose sur le constat que les individus sont des supports et des porteurs de

rapports sociaux et que cette dimension ne saurait être mise entre parenthèses si l'on désire former des agents sociaux. Certes, ces derniers sont déterminés par leur position sociale et professionnelle, mais ils sont susceptibles d'agir dans et sur le processus de socialisation, de participer ainsi à l'œuvre collective de production d'elle-même accomplie par la formation dans laquelle ils vivent. Ce rapport à l'individu apprenant modifie la position du formateur.

III-4-a/ reconsidérer le rapport au savoir :

Il s'agit d'une nouvelle définition de l'acte de formation, de l'émergence de l'activité sociale réelle dans l'action pédagogique et non une simple analyse verbale de la réalité. Il s'agit également d'une action où les effets en actes réels dans la vie quotidienne font partie de la formation. Ce n'est pas une action préparatoire qui s'arrêterait au déclenchement de ces actes. Le savoir est considéré ici comme nécessaire ; il peut être utilisé comme un outil, comme un instrument d'émancipation, comme une « arme »⁷⁶.

Toutefois, le savoir n'apporte pas de solution à tous les problèmes, mais il convient de l'inclure dans la formation et de lier cette formation aux tâches concrètes et aux rôles réels des apprenants, de faire déboucher la formation sur « le travail ».⁷⁷ Il s'agit plus précisément d'appropriation du réel par la connaissance, c'est-à-dire de se servir d'un objet théorique construit par la pratique scientifique des hommes en vue de s'approprier le réel.

Pour que cette appropriation existe, il faut également que l'objet soit considéré au sein de toutes ses connections, étudié dans ses contradictions et son développement, replacé dans le cadre des règles et des lois générales qui le régissent. Ainsi, le caractère « familier » du concret aura disparu pour faire place à une connaissance plus approfondie du réel et contribuer peut-être à le modifier.

Les personnes en formation, considérées ici surtout comme « des agents sociaux », mettent en œuvre dans leurs activités réelles, le nouveau cadre théorique qui leur est proposé, en rupture avec leur système antérieur de représentations. Leur pratique quotidienne permet de vérifier ou de rectifier ou de développer la théorisation acquise et

⁷⁶ Lesne, M. (1984). *Lire les pratiques de formations d'adultes*, Condé sur Noireau: Edilig, p.214

⁷⁷ *Ibid*, p.214

d'en faire la critique continue. En même temps, la théorie leur permet de systématiser, de rectifier ou de guider cette pratique.

III-4-b/ un transfert du pouvoir :

L'expression « action commune d'appropriation du réel avec les personnes en formation »⁷⁸ paraît bien désigner ici le rapport avec le pouvoir entretenu par le formateur. L'action de formation n'étant ni essentiellement action d'inculcation (premier mode de travail pédagogique), ni essentiellement action d'animation (deuxième mode de travail pédagogique), l'appropriation du réel « avec » le formateur s'articule constamment avec les déconstructions des représentations opérées par la formation.

Dans ce travail commun, le formateur s'efforce de transférer progressivement aux personnes en formation (en les aidant à le conquérir) le pouvoir de définir le référentiel en regard duquel des questions peuvent être posées et étudiées. Dans la vie réelle, les personnes ont le plus souvent à se déterminer en fonction des questions que pose ce référentiel social (et professionnel) : exigences liées aux nécessités du travail, pressions du contexte socioculturel, réponses à des ordres ou des contraintes... En situation de formation, où dominent l'un ou l'autre des deux modes de travail pédagogiques précédemment étudiés, il s'agit soit de répondre à des questions à l'intérieur d'un domaine ou d'un problème posé au préalable, soit de répondre aux stimuli des questions provoquées à l'intérieur d'une situation donnée.

Dans le cadre du troisième mode de travail pédagogique, il s'agit d'abord de permettre aux apprenants adultes, de poser des questions aux questions suscitées par la situation de formation elle-même. Ainsi habitués à questionner le référentiel de cette situation, ils seront capables de le faire vis-à-vis du référentiel de leur vie quotidienne, professionnelle et sociale. Le pouvoir formant s'exerce à propos du repérage et de l'étude des problèmes qu'ils auront à résoudre en qualité d'agents sociaux : la construction des réponses personnelles aux problèmes relève des apprenants mais se fait également avec l'aide du formateur qui s'appliquera à élucider en commun les déterminations des situations pédagogiques et des situations réelles. L'efficacité du travail du formateur dépend donc

⁷⁸ Ibid, p.215

essentiellement de la compréhension des situations vécues en regard desquelles les personnes en formation se représentent la réalité.

La nécessité de prendre appui sur un corps suffisamment solide de connaissances scientifiques pour aider les personnes en formation à s'approprier le réel, implique que le formateur possède de solides bases théoriques. L'acte de formation ne peut se développer normalement que si le formateur a pu s'approprier des connaissances théoriques en relation avec l'objet étudié, condition nécessaire pour que l'apprenant reconnaisse la pertinence des analyses de ses propres conceptions du réel.

Ce mode de travail pédagogique, qui traduit bien ici la volonté affichée du formateur, qui se revendique « agent du changement », reste cependant, d'après Marcel Lesne, peut fréquent : « il existe peu de démarches concrètes de formation d'adultes pour lesquelles ce troisième mode de travail pédagogique soit dominant. »⁷⁹

Après avoir exposé les trois modes de travail pédagogique proposés par Marcel Lesne, nous tenterons de recueillir des données nous permettant d'établir d'une part, s'il existe des éléments dans le discours du formateur qui feraient émerger plutôt un mode de travail et d'autre part si c'est le cas de voir dans quelles mesures ce mode de travail pédagogique est lié à un sentiment d'appartenance, à un sentiment identitaire qui permettrait de donner des éléments sur l'identité professionnelle.

⁷⁹ Ibid, p .220

IV: L'identité professionnelle

IV-1/ « L'AUTRE » ET « LE MEME » DE L'IDENTITE

IV-1-a/Une utilisation difficile en recherche

Depuis une vingtaine d'années, la présence du concept d'identité se renforce aussi bien dans le discours de la recherche d'un discours social, dans le domaine de la formation comme, plus largement, dans celui de l'action sociale.

Jean-Marie Barbier⁸⁰(1996:11) précise que: « (...)la diversité des usages la notion, mais aussi de réelles faiblesses théoriques et épistémologiques, font qu'on y recourt souvent dans des conditions de grande confusion qui conduisait même certains à s'interroger sur le bien-fondé de son emploi en recherche(...) »

Il ajoute : « (...)des confusions épistémologiques sont faites puisque la même notion est utilisée pour désigner tantôt l'objet du travail de recherche (par exemple l'analyse de l'identité sociale et professionnelle), tantôt les matériaux du travail de recherche (les énoncés que les acteurs tiennent sur eux-mêmes ou sur d'autres), tantôt les outils du travail de recherche (la problématique identitaire).

Mais également des confusions théoriques peuvent être faites, c'est le cas lorsque des distinctions élémentaires ne sont pas toujours opérées entre « les représentations et les constructions qu'un acteur opère autour de lui-même »Jean-Marie Barbier(1996:12), nous faisons référence à la notion d'identité pour soi et « les représentations et constructions qui sont données de lui et leurs intériorisations », en référence à l'identité pour autrui.

Jean-Marie barbier poursuit : « la notion d'identité est d'abord une construction mentale et discursive que les acteurs sociaux opèrent autour d'eux-mêmes ou autour d'être sociaux avec lesquels ils sont en contact. »

⁸⁰ Barbier, J-M.(1996). « De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation », in *Education Permanente* , n°128, pp.11-12

IV-1-b/ Le paradoxe de l'identité

Au fondement de tout processus identitaire, il y a la constitution du sentiment de soi. Lipiansky⁸¹ en retrace la genèse, et nous permet de repérer que l'identité pose d'emblée la question de « l'autre ». L'homme, nourrisson, n'accède progressivement au sentiment d'être « un », parmi un processus de différenciation. La psychologie et la psychanalyse ont permis de repérer des jalons de ce processus.

Le sentiment d'identité nécessite en premier lieu pour le nourrisson une différenciation entre ce qui est « soi » et ce qui est « non – soi », le dedans et le dehors... Autre exemple fondateur du sentiment d'identité, l'acquisition de la « permanence de l'objet » est traitée par Piaget⁸² : « c'est en comprenant que l'autre (l'objet) continue à exister en dehors de sa vue, que le petit enfant éprouve dans le même temps sa propre unité/continuité, dans la séparation ».

Ce qui est intéressant ici c'est que ce processus de différenciation ne peut se faire sans un autre de qui se différencier. Le Soi et l'autre sont pris ici dans un rapport dialectique⁸³. (Ricoeur, 1990). Cette « construction » identitaire s'ancre, avant même la naissance, dans l'imaginaire et dans le discours d'un autre (les parents...). Tout au long de la vie, le discours des autres sur soi va nourrir l'identité, l'étayer, lui donner la matière, pour s'en différencier mais aussi pour s'y identifier. Ainsi, dans son discours, mais aussi par les images, qui rend possible, l'autre constitue le support des identifications constitutives de l'identité.

Dans une perspective sociologique cette fois, la socialisation est pour Dubar⁸⁴ « un processus d'identification, de construction d'identité, c'est-à-dire d'appartenance des relations. » On retrouve ce double processus d'identification et de différenciation, chez de nombreux auteurs. Chez Tap⁸⁵, par exemple, qui distingue « le processus d'identification, par lequel l'acteur social tend à se différencier (...) à s'affirmer par la séparation », à se singulariser ; et « le processus d'identification » qui permet notamment le sentiment d'appartenance.

⁸¹ Lipiansky, E.M. (1992). *identité communication*, Paris, PUF, pp.24-36

⁸² Piaget, J., (1964), *Six études de psychologie*, Éditions Denoël

⁸³ Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris, Editions du Seuil, pp.137-164

⁸⁴ Dubar, C. (2000), *La socialisation*, Paris, Armand Collin, p.32

⁸⁵ Tap, P. (sous la direction de.), (1979), *Identités collectives et changements sociaux*. Toulouse, Privat

Toujours dans une approche sociologique, on retrouve ce double mouvement identitaire chez Dubar⁸⁶, qui distingue les « différenciations » (de l'ordre de la singularité de l'être) et « généralisation » (de l'ordre de l'appartenance commune).

Nous retiendrons pour notre part que l'identité se construit dans l'interaction avec l'autre, dans une dialectique entre soi et l'autre, dans un double mouvement qui la fait « osciller », pour reprendre Lipiansky (1992: 35) « entre l'altérité radicale et la similarité totale » : l'identité est bien une notion paradoxale !

À côté de cette dimension « l'expérience dynamique entre l'individu et les autres », Sainsaulieu⁸⁷ distingue une autre dimension de l'identité: celle de « l'ipséité ou le moi demeure fondamentalement le même à travers tous les changements de l'existence ».

Il y a du « même que l'autre » dans l'identité, c'est que l'identité suppose de l'identique à soi-même ; voilà peut-être un autre paradoxe de l'identité. Plusieurs auteurs font référence à ce « noyau dur » de l'identité de chacun qui résisterait en quelque sorte au changement. Ricoeur (1990) nous invite pourtant à ne pas réduire « l'ipséité » à la « mêmeté », malgré la « synonymie partielle » des termes *même* et *identique* en français.

Le même de l'identité désignerait alors ce qui permet de se sentir toujours le même, les traits de caractère par exemple, qui par la force de l'habitude ce serait en quelque sorte sédimentés dans le temps. L'ipséité au contraire permet de penser la dimension temporelle de l'identité, elle inclut la « dialectique entre soi et l'autre », donc l'altérité. L'ipséité renvoie alors au sentiment de singularité, d'unicité, de spécificité, qui n'exclut en aucun cas le changement. L'identité peut alors être comprise comme « un processus régulateur assurant l'homéostasie du sentiment de soi » Lipiansky (1992).

⁸⁶ Dubar, C. (2001), *La crise des identités*, Paris, PUF

⁸⁷ Sainsaulieu, R. (1977), *L'identité au travail*, Paris, presses de la fondation nationale des sciences politiques et Dalloz

IV-2/ LA CONSTRUCTION ET LE SENTIMENT D'IDENTITE PROFESSIONNELLE DANS LA FORMATION CONTINUE

Il s'agit de rapporter aux questions précédentes la notion d'identité professionnelle et plus particulièrement celle du formateur. Le double mouvement d'identification/ d'identification par exemple, prend pour le formateur la forme d'une dynamique dialectique entre « se rendre conforme au *personnage* professionnel attendu » et « être soi », marquée par sa différence.

Nous avons choisi de nous intéresser à l'identité professionnelle du formateur dans le champ de la formation continue et de l'insertion sociale et professionnelle. Par expérience, nous savons qu'elle est difficile à repérer, expliciter, légitimer. Elle comporte de multiples facettes qui inscrivent le métier de formateur dans la polyvalence, l'instabilité, et suppose de ces professionnels une grande capacité d'adaptation à des situations nouvelles.

IV-2-a/ L'identité du formateur construite au travail

Traditionnellement⁸⁸, les individus se définissaient selon leur statut social, leur profession, et chacun s'inscrivait ainsi dans un métier. La stabilité professionnelle était un gage de réussite, il s'agissait, selon la classe sociale d'appartenance, soit de faire carrière, soit d'accomplir son devoir en exerçant le métier dont on tirait quelque fierté. Dans cette perspective, identité sociale et professionnelle, résultant d'un réseau de relations sociales et professionnelles, se construit avant tout au travail. L'identification peut se construire par rapport à une communauté d'appartenance (l'esprit maison), par rapport à l'œuvre individuelle ou collective (une formation), par rapport à la trajectoire (un parcours, passé et à venir, parcours d'insertion, réussite d'un autodidacte) ou par l'affrontement de logiques différentes.

Nous pouvons retrouver le modèle de l'identification par l'appartenance au sein de l'Education Nationale, ou de grandes Institutions fondées à partir de mouvement d'éducation populaire. Il implique l'adhésion à des valeurs communes, qui joue un rôle essentiel dans la reconnaissance mutuelle des enseignants et des formateurs.

⁸⁸ Nous faisons référence ici à la sociologie dite « classique »

À la notion de trajectoire, qui ressort du domaine de la physique ou de la balistique, Ardoino⁸⁹ (2000: pp135-137), oppose celle de trajet, (itinéraire, de chemin) qui nous paraît mieux convenir pour qualifier le parcours professionnel du formateur. Le terme de trajectoire suppose que le point d'arrivée soit connu d'avance ou voulue d'avance, que la carrière professionnelle soit linéaire, déterminée: c'est la pensée fonctionnaliste. Cela pourrait être le cas des enseignants de l'Education Nationale, bien que l'évolution des carrières garde un aspect imprévisible et soit de plus en plus liée aux démarches initiées par les enseignants eux-mêmes pour se former, évoluer, changer, agir sur leur parcours professionnel. Là peut se lire alors le rattachement à une discipline à enseigner et la réduction de leur mission à la transmission des savoirs de cette discipline.

En revanche l'identité professionnelle du formateur d'adultes ne peut se construire par rapport à une trajectoire. Le métier de formateur dans le champ de la formation continue et de l'insertion sociale et professionnelle, est issu des démarches militantes des années 70, d'action collective visant le changement social, souvent porté par les mouvements d'éducation populaire. Il s'est développé en opposition à l'institution scolaire⁹⁰.

L'identité professionnelle des formateurs pour adultes, dans ce contexte, c'est donc davantage constituée par rapport à l'œuvre, au chantier, aux programmes de formation. Mais les notions de métier, expertise, profession, compétence, savoir-faire se retrouvent dans la pédagogie par objectifs, toujours largement présente dans le champ de la formation et de l'insertion. Il semblerait alors opportun que le formateur s'identifie surtout par rapport à ses pairs, à une culture, des valeurs communes ; qu'il privilégie les partenariats, les réseaux de pairs, en dehors de l'institution qui l'emploie.

Confronté à la multiplicité de ses missions, transmission de savoirs, appropriation de ces savoirs pour changer, accompagnement, guidage et contrôle social, le formateur dans le champ de la formation continue et de l'insertion, s'identifie à des images multiples, joue de plusieurs figures, de plusieurs postures, et élabore des stratégies; il est conduit à de nouvelles dynamiques identitaires.

⁸⁹ Ardoino, J., (2000), *Les avatars de l'éducation*, Paris, PUF

⁹⁰ Allouche-Benayoun J, Pariat, M, (1993), *La fonction de formateur*, Toulouse, Editions Privat

IV-2-b/ L'identité construite dans l'interaction

Pour Dubar⁹¹ (2002: pp 131-138), la construction de l'identité, (l'identité s'entend ici « pour autrui » et « pour soi », mais elle est d'abord attribuée par les autres), c'est le « processus par lequel un groupe professionnel parvient ou non à se faire reconnaître par les partenaires de ses activités de travail ». Pour le corps professionnel des formateurs, la reconnaissance par les partenaires de l'activité de travail s'est concrétisée par la définition d'un statut, une grille de salaires (convention collective), la définition de compétences spécifiques, la mise en place de formations de formateurs. Mais elle a été assortie d'injonctions et de pressions des financeurs des actions de formation et des services publics de l'emploi : assurance qualité (se mettre aux normes), obligation de résultats en termes de retour à l'emploi. Ces injonctions peuvent parfois se trouver en contradiction avec les éléments de la construction de l'identité du formateur. Or, « construire une identité professionnelle, c'est continuellement s'engager dans des négociations complexes avec les autres et avec soi-même pour se faire reconnaître » (Dubar, 2002:136).

Dans tous les groupes professionnels, il n'y a pas d'identité unique mais des formes d'identités multiples, composées, instables, bricolées. Pour Dubar (2002), plus le sujet est en mesure de « jouer » des personnages différents, de s'ouvrir à tous les métissages, plus il a de chances de se faire reconnaître durablement dans toutes les sphères de son existence. Ce modèle apparaît pertinent pour porter un regard sur l'identité du formateur, car il introduit la notion de « métissages de personnages différents », qui peut aussi s'entendre comme en référence à des images, des figures.

⁹¹ Dubar, C. (2002). « Entretien d'Annette Gonnin-Bolo avec Claude Dubar ». In Recherche et Formation, n°41

IV-3/ UN PARADOXE ENTRE IDENTITE ET FONCTION

IV-3-a/ La tension entre les « je »

Selon Vial⁹² (2001:pp 67-73) le formateur peut se donner à voir selon deux typologies de figures, inscrites dans deux logiques différentes : la *logique* de « contrôle », où apparaissent des figures du maître, de l'instructeur, du guide, (Allouche-Benayoun:1993), où le formateur détient le savoir et « trace » le chemin à suivre ; et la *logique* dite « du reste de l'évaluation », où le formateur utilise au contraire l'image du compagnon, de l'accompagnateur, qui tend à l'autonomisation, et à l'accomplissement de la personne. Le formateur privilégie alors la capacité du sujet à « s'autoriser », à faire des choix, à agir en fonction de ce qu'il pense et de ce qu'il souhaite.

Cette perspective, croisée avec les modes de travail pédagogique de Marcel Lesne, éclaire notre propos sur le lien entre des logiques de pratiques de formateurs et d'impact sur le sentiment d'identité professionnelle.

Le jeu de ces deux types de figures résulte d'une tension que le formateur assume sans cesse entre deux fonctions, de rôle, de vision du monde, de postures. La posture est non seulement jouée mais investie par le sujet, son implication institutionnelle mais aussi libidinale, c'est-à-dire inconsciente. Le formateur peut ainsi s'interroger, pour comprendre quel « je » il met en jeu. Toutefois, pour aborder son identité, le sujet a aussi besoin de repères extérieurs (fonctions, statut, rôle, missions, etc...), de légitimité.

L'identité professionnelle du formateur résultant d'une tension entre identité psychique et identité sociale, peut s'envisager comme le jeu de deux figures, faisant appel, à deux visions du monde, qui seraient investis par des postures issues à la fois de l'implication institutionnelle et à la fois de l'implication libidinale du sujet. C'est ici l'articulation proposée par la psychologie sociale, entre identité psychique et identité sociale.

⁹² Vial, M., (2005), « *Penser le complexe? Un certain rapport au savoir* ». Conférence à l'Ecole Supérieure de l'Education Nationale publiée sur le site de l'ESEN

IV-3-b/ Le personnage professionnel

Pour Giust-Desprairies⁹³, « l'intériorisation des modèles et des représentations » liés au métier est constitutive de toute construction de l'identité professionnelle. L'identité professionnelle se construit à travers l'image du métier qui est véhiculée et les représentations qu'on en a. Chaque profession porte une « image » propre à son corps de *métier*, à sa *discipline*... Elle est définie par les fonctions spécifiques décrites dans les textes officiels, et aussi par l'idée que se fait le professionnel de son métier. Ainsi tout professionnel, particulièrement en début de carrière, « joue un rôle » pour correspondre à ce qu'il imagine qui est attendu de lui (non seulement dans ses gestes, son discours, son comportement mais parfois jusque dans ses choix vestimentaires).

Ce rôle professionnel à interpréter est aussi lié aux savoirs de référence qui marquent la culture du métier concerné. Chaque « discipline » au sens où l'entend Fourez⁹⁴, chaque « corps professionnel », se construit par la singularité du *regard* qu'elle porte sur une situation, par le *langage spécifique* qu'elle crée pour décrire son point de vue, par les références auxquelles elles se rattachent. En partageant ces références communes, ce langage compris seulement par les *initiés*, ces professionnels doivent se distinguer des autres professionnels et se reconnaître entre eux. Les métiers tels que coach, expert, formateur, éducateur, psychologue... pour lesquels la relation humaine est centrale, se différencient les uns des autres par le regard que le professionnel porte sur la situation. La réponse apportée est aussi orientée par la posture qu'il joue, elle-même attachée aux références épistémologiques, aux choix méthodologiques, aux théories qui sous-tendent son action. Mais les costumes professionnels ne sont pas toujours taillés avec la même précision. Suivant les métiers, les modèles, les références, sont empruntés à divers champs, ils sont plus ou moins définis, plus ou moins explicites et font plus ou moins l'objet de consensus. Pour le formateur agissant dans le cadre de la formation continue et plus particulièrement dans celui de l'insertion sociale et professionnelle la distinction des habits du personnage professionnel ne va pas toujours de soi.

⁹³ Giust-Desprairies, (2002), « *Approche psychosociale clinique de l'identité* ». In Recherche et formation, n°41 pp.49-63

⁹⁴ Fourez, G., (2001), « *Des représentations aux concepts disciplinaires et à l'interdisciplinarité* », in Recherche en soins infirmiers, n°66

En conclusion le formateur de la formation continue sait que son identité est fragile, toujours incertaine. Le processus identitaire, pour la majorité de ces professionnels, est bien compris comme un travail sur soi toujours inachevé.

Le concept d'identité est vaste et nombre de chercheurs se sont penchés sur cet objet d'analyse, à partir de champs théoriques différents. Certes il eut été pertinent d'interroger d'autres auteurs, mais nous ne pouvions prétendre à l'exhaustivité. Cependant, au regard des auteurs retenus nous souhaiterions mettre en lumière, quelques points nous paraissant résumer la plupart d'entre eux sur cette notion d'identité professionnelle:

L'approche du concept d'identité est une tension entre deux identités hétérogènes et indissociables, processus permanent et inachevé, inscrit dans l'histoire du sujet comme problématique du sens et non comme problème à résoudre.

L'identité se construit à la fois, par identification à des images, des figures, des rôles, des fonctions et à la fois, par intériorisation d'images de manière consciente et inconsciente, en jouant d'une ou plusieurs postures.

La construction de l'identité professionnelle est relative aux représentations auxquelles adhère le formateur; à la fois sur « l'image propre » du métier et sur ce qu'il imagine qu'on attend de lui.

Enfin l'identité professionnelle est multiforme, pour soi et pour autrui, donnée par autrui.

IV- 4/ UNE PROBLEMATIQUE IDENTITAIRE : ENSEIGNANT OU FORMATEUR

Depuis 1971, l'image du pédagogue pur transmetteur de connaissances « transmetteur d'un savoir constitué », s'est estompée au profit de celle d'animateur. Ainsi s'opère un déplacement de la transmission à l'apprentissage, de l'enseignant à l'apprenant, de la contrainte du savoir constitué aux conditions d'appropriation et de création de savoir. Cependant, cette image de la fonction du formateur soulève une interrogation, voire un paradoxe.

En effet, c'est parce qu'il est détenteur d'un savoir que l'autre, « le formé », sera susceptible de l'écouter. Mais alors, comment le formateur utilisera-t-il ce pouvoir, lui qui revendique son identité professionnelle en partie dans l'opposition avec des méthodes pédagogiques qui lui semblent être appliqués par les enseignants ; méthodes fondées sur le respect de l'enseignant, l'autorité ?

Le rôle du formateur paraît bien au confluent des différentes fonctions de ces agents sociaux que sont les maîtres, les éducateurs et les animateurs. Si sa tâche peut être soit de formation-enseignement, soit d'animation-intervention, en tout état de cause il lui revient d'analyser la situation globale, d'évaluer les besoins et objectifs, d'élaborer des plans de formation, ainsi que d'assurer des tâches plus techniques d'élaboration du contenu, de mise en œuvre de moyens pédagogiques dans une triple perspective d'apprentissage, de développement personnel et de changement social.

DEUXIÈME PARTIE

V: le contexte de la formation continue

V-1/ LE CADRE INSTITUTIONNEL

Dans le cas de notre étude, l'organisation est clairement identifiée et le diplôme à préparer est repérable par des textes contenant notamment les référentiels. Cette formation « diplômante » certifiée par l'Education Nationale est donc tout à fait repérable d'un point de vue institutionnel et nous pourrions dire repérable par tout individu par ailleurs. Nous entendons par repérable, le fait que cette formation peut être dispensée partout sur le territoire par un organisme de formation habilité⁹⁵ à dispenser la formation et également que le diplôme à préparer s'inscrit dans le Répertoire Nationale des Certifications Professionnelles.

V-1-a/ Une formation « bac professionnel »

La formation s'effectue donc en alternance par conséquent, toute une partie de la formation est individualisée par la période en entreprise. Sans développer ici la notion d'alternance, nous pouvons simplement dire que les périodes en entreprise participent à l'obtention du diplôme et que chaque adulte en formation est dans une entreprise différente. Ainsi l'alternance des lieux de formation participent à la professionnalisation⁹⁶ des adultes en formation. Préparer à un diplôme, sachant qu'on admettra ici que le succès à un certain nombre d'épreuves est basé sur la restitution de connaissances, et professionnaliser, sont donc déjà deux « pratiques » différentes. Cette formation de niveau IV, c'est à dire correspondant l'homologation d'un baccalauréat est appelée: « bac pro PSPA ». Cela signifie donc que c'est une formation ouvrant sur l'obtention d'un baccalauréat professionnel. Le sigle PSPA correspond aux termes de: Pilotage de Système de Production Automatisé. Ce cycle se déroule en un an et s'adresse à des « personnes » déjà titulaires d'un baccalauréat. Cela peut paraître étrange mais, ces pré-requis sont exigés à

⁹⁵ Rectorat en ce qui concerne le terrain étudié

⁹⁶ Pris au sens de E.Hoyle (1983): peut-être à la fois l'amélioration des compétences et de la rationalisation des savoirs du professionnel, mais également, l'élévation du statut social d'une profession à partir des stratégies collectives.

l'entrée en formation, de telle sorte que le stagiaire puisse d'une part se présenter aux épreuves au bout d'un an et d'autre part être dispensé des matières générales⁹⁷ enseignées dans le cycle « normal ».

La formation dispensée en un an est proposée en contrat d'apprentissage⁹⁸ sous statut scolaire. L'habilitation pédagogique est fournie par l'Inspection Académique.

Mais comme nous l'avons déjà précisé, ils doivent en plus posséder un baccalauréat et une première expérience professionnelle. Pour le public de plus de 26 ans, ce qui est aussi le cas dans notre étude, la formation peut s'effectuer en contrat de professionnalisation⁹⁹.

V-1-b/ L'habilitation

Elle est dispensée depuis 2005 et le conventionnement est établi avec le Conseil Régional. L'habilitation pédagogique est fournie par l'Inspection Académique. Une partie de la validation des enseignements se déroule au sein de l'organisme de formation. Les évaluations de ces enseignements sont organisés en cours de formation. Ils sont appelés CCF: Contrôles en Cours de Formation. Cette information est importante car pour obtenir « le droit » de valider un certain nombre d'épreuves comptant pour l'obtention du diplôme au final, les « formateurs » en charge de dispenser ces enseignements doivent être habilités par le Rectorat. Cette habilitation est validée en regard du diplôme des formateurs et de « la matière » à enseigner...Rien n'est pris en compte de leur expérience professionnelle ou bien de leur expérience face à un public en formation.

Pour palier cette exigence, la plupart du temps, c'est l'organisme de formation qui est habilité et donc responsable de « la qualité » des enseignements délivrés. C'est pourquoi, l'Institution, représentée par l'organisme de formation et ses responsables recrutent un certain « type » de formateurs pour ces formations dites « techniques » et cherchent davantage des « professionnels », c'est à dire des hommes ou des femmes ayant une expérience de terrain, du métier, plutôt que des « diplômés¹⁰⁰ ». Cela ne reste donc pas sans conséquence sur « l'identité prescrite » au formateur en termes d'attentes institutionnelles.

⁹⁷ Exception faite de l'enseignement des mathématiques

⁹⁸ Contrat de travail tripartite signé entre un organisme de formation habilité, une entreprise et un apprenti

⁹⁹ La différence se fait essentiellement en terme de statut: apprenti dans un cas, salarié dans l'autre

¹⁰⁰ Pris dans le sens d'un spécialiste du contenu à enseigner, un didacticien en quelque sorte

En effet, si l'on admet que du point de vue d'un formateur, les débuts dans le métier peuvent arriver « comme ça », comme s'il pouvait s'agir d'un « accident de parcours ¹⁰¹», d'un événement non programmé, donc pour lequel rien n'aurait été envisagé en amont; en terme de « formation de formateur » par exemple, nous pouvons néanmoins penser que l'institution (organismes de formation, associations, clients,...) qui a fait appel à lui; ne l'a pas fait par « accident ». Mais que cette sollicitation est en regard d'une compétence particulière liée à un domaine particulier: celui de l'expérience professionnelle. En fait, il s'agirait de dire que le formateur pour adultes est un acteur qui relève du domaine professionnel; ce domaine relève de la qualification et ou de l'expérience professionnelle.

Cependant, il serait intéressant et c'est en partie ce que nous allons tenter d'observer, de voir quelles représentations le formateur qui débute, c'est à dire celui qui se lance pour les premières fois dans des expériences de face à face pédagogiques a du métier de formateur.

Plus précisément, à partir de notre cadre de départ, nous allons interroger deux formateurs qui débutent dans la formation sur les représentations qu'ils ont de la fonction de formateur et de leur premiers pas dans ce métier. A travers ces représentations, nous tenterons de voir à quel modèle de formateurs ils adhèrent et en quoi cela impacte sur leur identité professionnelle. Nous rappelons encore que l'identité professionnelle étant « multiforme », nous n'aurons qu'un aperçu, au travers du discours sur leurs pratiques, que d'un sentiment d'identité vécue et que les autres formes identitaires comme l'identité pour soi ou bien l'identité prescrite sera révélée autrement. L'identité pour soi; le sera directement si l'interviewé nous le dit: c'est la liberté du locuteur. L'identité prescrite en revanche est déjà proposée par l'Institution en regard de sa politique de recrutement et de « son désir » de recruter « des professionnels » de terrain.

¹⁰¹ Nous faisons référence ici à l'opposition entre l'idée d'un trajet personnel de formateur et d'une trajectoire déterminée dont le point de chute serait déjà connue.

V-2/ LES FORMATEURS ET LEURS ENSEIGNEMENTS

V-2-a/ Le public interrogé

La première personne interrogée, s'appelle Valentin, et est chef d'entreprise. Valentin à 45 ans et dirige une entreprise d'aéronautique qui compte une cinquantaine d'ouvriers. Il est titulaire d'un Master administration et gestion des entreprises. La particularité de Valentin est qu'il voulait depuis déjà plusieurs années « s'essayer » à la formation. Son expérience professionnelle en tant que gestionnaire d'une entreprise de production et son dynamisme auprès des stagiaires de l'organisme de formation ont poussé ce dernier à accepter de lui confier l'enseignement technique d'un module : « gestion de production ».

Valentin n'a donc aucune expérience pédagogique de type face-à-face. Il déclare être cependant habitué à se former régulièrement et donc à être habitué au contexte de la formation continue.

La deuxième formatrice interrogée, est âgée de 25 ans, elle est titulaire d'un master en santé environnementale et en santé au travail. Sa première expérience professionnelle est un remplacement en collège et au lycée, en qualité de professeur de biologie. Elle a également participé à une action de formation, dans le cadre du programme régional de formation, dans le même organisme de formation où se situe la recherche actuelle.

Les quelques heures d'intervention en face à face effectuée lors de cette action de formation restent, sans vouloir porter atteinte à la qualité de l'expérience d'Anna, encore modeste et permettent de la situer comme formatrice débutante dans le cadre de la formation continue. Bien entendu, nous avons proposé cette définition à Anna, qui l'a acceptée pour faire partie du public interrogé.

L'équipe pédagogique qui intervient sur ce bac professionnel est composée de neuf formateurs et formatrices. Tous ont une expérience significative de la formation continue et des publics adultes. Seuls, Anna et Valentin présentaient les critères requis à l'étude de notre projet. Leur collaboration était donc précieuse, car sans ces deux protagonistes, l'aspect « débutant » du formateur n'aurait pu être pris en compte. Il nous paraissait important, de partir avec ce même critère, pour pouvoir comparer les deux entretiens par la suite. Cependant, même si l'hypothèse peut-être avancée qu'un formateur « expert » aura

construit une identité professionnelle différente de celle du « débutant », les modèles de pratique auxquels adhèrent les formateurs débutants peuvent être identiques chez les experts.

V-2-b/ Les enseignements

Concernant le module d'enseignement de Valentin, ce module peut être qualifié : «d'enseignement professionnel». Dans le cas de cette formation professionnelle, l'enseignement professionnel est défini en regard des enseignements généraux et des enseignements spécifiques à l'industrie agroalimentaire. Les enseignements généraux sont réduits puisque comme nous l'avons précisé, le public en formation doit déjà être titulaire d'un baccalauréat, et donc dispensé des enseignements généraux. Seules « les mathématiques » et « l'économie entreprise » sont à présenter en épreuve terminale.

Valentin est donc responsable de l'enseignement de « la gestion de production ». Les grandes lignes du référentiel de ce module d'enseignement professionnel sont : la démarche productique l'entreprise, la gestion de production, la gestion du suivi et de l'ajustement de la production. Dans ces grands thèmes, déclinés encore en sous thème les objectifs visés par la formation, sont principalement des objectifs d'acquisition de savoir-faire.

Concernant le module d'Anna, il s'agit de la « sécurité ». Les grands thèmes de cet enseignement également qualifié de professionnel sont, la sensibilisation à la sécurité incendie, l'organisation de la sécurité et de l'environnement, l'habilitation électrique, l'ergonomie, la sécurité au travail et l'environnement. Dans le même registre, ces thèmes sont déclinés en sous objectifs principalement axés sur l'acquisition de savoir-faire mais également de savoir être notamment lorsqu'il s'agit de la sécurité de soi et des autres au travail.

À travers ces quelques lignes sur les référentiels (Annexe) des enseignements professionnels des formateurs, une remarque peut-être faite, sur la possibilité, d'utiliser ou de partir de situations vécues dans l'entreprise, par les stagiaires, pour traiter les thèmes concernés.

V-2-c/ le public en formation

Le public en formation est un public donc adultes. La « promotion » 2008-2009 est composée de 7 stagiaires en contrats avec des entreprises. 5 d'entre eux sont sous statut scolaire ; c'est-à-dire qu'ils bénéficient du statut d'apprenti sous statut scolaire ; malgré leur expérience professionnelle antérieure. Les deux autres sont en contrat de professionnalisation. Ils possèdent tous déjà au minimum un baccalauréat, pré requis pour intégrer la formation et certains d'entre eux ont un niveau encore plus élevé : niveau III à niveau II. Le choix alors d'intégrer une formation qui débouche sur un niveau inférieur s'est porté sur les bons résultats d'insertion professionnelle des autres promotions. Ceci est un indicateur de la motivation du public inscrit dans la formation. La formation est considérée comme un moyen privilégiée d'accéder à un emploi et pas uniquement un lieu d'acquisition de savoirs...Leur niveau initial étant parfois supérieur. La répartition en genre est équilibrée et la classe d'âge s'étend de 19 à 32 ans.

VI: La méthode de recherche

Dans ce chapitre, nous allons rendre compte de notre méthode de recherche. Ce chapitre va donc s'articuler autour de plusieurs temps. Tout d'abord, nous expliquerons, comment nous avons abouti au choix de la méthode de recueil de données. Puis, dans un second temps, nous rendrons compte de la construction de notre grille d'analyse, grille qui nous permettra de traiter les données recueillies. Ce dernier point, reste essentiel afin de faciliter la compréhension quant au cheminement intellectuel qu'il a fallu construire pour aboutir aux résultats que nous présentons dans ce document.

VI-1/ LE CHOIX DE LA TECHNIQUE

VI-1-a/ Du renoncement de l'observation...

Pourquoi l'observation?

La première étape à franchir dans cette démarche de recherche sur « le terrain » se situe au niveau du recueil des données. Nous nous sommes posé la question suivante : comment trouver la technique la plus efficace pour récolter le plus d'informations utiles à notre recherche. En fait nous pouvons résumer l'ensemble des techniques de recherches en sciences sociales en deux grandes actions: observer et/ou interroger. L'observation est davantage utilisée pour recueillir des informations sur les individus agissant et réagissant les uns par rapport aux autres dans un groupe. Les techniques d'interrogation, quant à elles, consistent plutôt à recueillir les opinions, les représentations d'un individu dans un rapport enquêteur-enquêté.

Le premier choix s'est porté sur l'observation pour plusieurs raisons: il apparaissait cohérent d'observer le formateur en situation de formation pour relever des informations sur sa pratique et ses comportements vis à vis du public. La deuxième raison est que l'observation est une technique que nous développons régulièrement en tant qu'acteur de la formation et nous avons acquis avec l'expérience professionnelle une certaine aisance dans la manipulation de grilles d'observations et de situations d'interactions. Enfin la dernière

raison est une raison d'organisation, en ce sens que nous étions sur place pour mettre en œuvre les conditions de l'expérience.

De plus en privilégiant l'observation, nous avons imaginé ainsi pouvoir rendre compte du lien entre les comportements dans la pratique de formation et le sentiment identitaire qui pouvait en découler. Il suffisait alors de convaincre les formateurs de se laisser observer et la question « observer comment » était résolue...Cela restait une contrainte malgré tout. Les principales difficultés à surmonter portaient plutôt sur la façon dont nous allions observer ces séances. En effet, l'hypothèse retenue dans notre première partie nécessite de construire des indicateurs nous permettant par la suite de la valider ou non. Ainsi, pour faire émerger le lien entre un mode de travail pédagogique et le sentiment identitaire du formateur dans sa façon « d'agir » avec et sur le public en formation, notre observation devait se porter à la fois sur les contenus et sur la manière dont le formateur délivrait ces contenus. Puis, parallèlement, nous avons envisagé d'observer le découpage du temps concernant les échanges entre les protagonistes. Cette structuration du temps dans la relation établie entre les acteurs nous permettrait de visualiser l'importance du temps de prise de parole par les individus en présence. Ainsi, nous pensions pouvoir mesurer les temps dévolus aux échanges (le dialogue) et ceux occupés par le côté discursif de l'intervenant (le monologue).

Pourquoi le renoncement ?

L'anticipation sur les difficultés s'est avérée. Cependant, ce n'était pas au niveau supposé et dans les faits, l'accord explicite des formateurs pour les observer en situation n'a pas été obtenu. De plus l'autorisation de l'enregistrement vidéo avec l'Organisation n'a pas été réglée, et la mise en place des séances d'observations ont d'abord été déplacées, puis reportées et au final annulées. Cela renvoie à un questionnement mais qui ne sera nullement développé ici: le sentiment que peut développer l'acte d'être observé dans sa pratique professionnelle. Nous étions malgré tout renseigné¹⁰² sur « ce phénomène », mais cela nous a obligé à retravailler notre technique de recueil de données.

¹⁰² **Les différentes significations du verbe observer** d'après Kohn, Ruth Canter, Nègre, Pierre, *Les voies de l'observation, Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*, introduction d'Yves Barel, Paris, Nathan, p25

VI-1-b/ ...au choix de l'entretien

Nous nous sommes donc dirigé vers l'entretien¹⁰³ et les possibilités multiples qu'il offrait: à savoir interroger des individus sur leurs représentations d'un sujet ; portant sur eux-mêmes ou non. Concernant notre étude sur la fonction du formateur, trois possibilités s'offraient à nous pour déterminer la population à interroger :« l'Institution », à travers ses responsables hiérarchiques ; en recueillant leurs opinions sur les rôles et fonctions des formateurs pour adultes. L'utilisation d'un entretien apparaissait alors un moyen facile à mettre en place pour interroger ce public sur leurs représentations de la modélisation du métier de formateur. Mais, cette méthode ne pouvait pas nous renseigner valablement sur les pratiques des formateurs car les échanges entre les responsables hiérarchiques et les formateurs dans le contexte de notre terrain d'étude, se situent le plus souvent au niveau de relations « administratives »; la quasi-totalité des formateurs étant occasionnels ou indépendants.

Ensuite, il était possible de s'orienter vers les stagiaires en formation ; en interrogeant ce public, nous aurions pu recueillir leurs impressions sur la façon dont ils recevaient ou prenaient les enseignements professionnels¹⁰⁴ délivrés par les formateurs. Ces informations nous auraient sans doute renseigné sur les représentations et sur leur manière de se projeter dans la formation. Mais le risque était également d'obtenir leurs sentiments à l'égard du formateur et même si on peut admettre ici que la « bonne relation » avec le formateur est un facteur sans doute déterminant dans la réussite de la formation, elle nous renseigne en rien sur la notion identitaire du formateur.

Enfin, les formateurs eux-mêmes ; il apparaît évident de s'intéresser à cette population, puisque la question de départ les concerne. Cependant, s'agissant de les interroger en regard de leurs pratiques et de leurs comportements face au public, la méthode de l'entretien nous est apparue insuffisante et risquée. En effet, interroger des individus sur leurs représentations d'un sujet s'effectue sans trop de difficultés ; toutes proportions gardées, dans la mesure où le maniement des techniques de recherches en sciences sociales nécessite en soi le dépassement de nombreuses difficultés. Mais, dès lors que les questions posées sur le sujet concernent le comportement de l'individu lui-même, la validité et la

¹⁰³ Blanchet, A. Ghiglione, R. Massonnat, J. Trognon, A. (2005). *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, Paris Dunod,

¹⁰⁴ Ainsi nommés par le référentiel de la formation étudiée sur notre terrain

véracité des informations recueillies posent problème pour la « rigueur scientifique » du travail de recherche. L'existence de questions dites « *filtres* » ou « *leurres* »¹⁰⁵ ne suffit pas à contourner ces difficultés.

Cependant, nous avons décidé d'étudier cette population, en utilisant la méthode de l'entretien mais en s'appuyant davantage sur les représentations qu'ils avaient du métier de formateur à travers des questions concernant le public, leur pratique que des questions portant sur leurs comportements; la technique de l'entretien n'étant pas adaptée pour le recueil de ces données.

VI-2/ L'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF

VI-2-a/ le cadre de référence

Une des difficultés méthodologiques à surmonter, a été de choisir l'outil de recueil adapté. Pour se saisir des comportements et de la manière d'agir des acteurs entre eux, il paraît normal de les observer en situation. Cela n'étant pas possible, la technique de l'entretien est retenue. Certes elle permet d'accéder à un autre niveau d'informations et notamment ce qu'ils disent de ce qu'ils font¹⁰⁶. Cela donne donc à voir par exemple des représentations qu'on les formateurs de leurs pratiques.

Il apparaît une autre technique d'entretien; l'entretien d'explicitation¹⁰⁷ qui permet d'accéder aux procédés d'action. Cette technique, à l'aide de questions centrées sur le « comment », sur « la manière de s'y prendre » pour réaliser l'action, amène l'interviewé à décrire concrètement les étapes de son activité l'obligeant à prendre de la distance avec ses affects. L'entretien d'explicitation ne peut pas être utilisé en tant que tel pendant toute la durée d'un entretien. Concernant notre étude, il aurait été trop lourd à mettre en place pour deux raisons. La première, c'est qu'il demande beaucoup de « relances » de la part de l'intervieweur pour faire préciser les étapes de l'action, donc il coupe la liberté du locuteur. La deuxième est que concernant notre public interrogé et le caractère « débutant » dans la

¹⁰⁵ Quivy, R. Van Campenhoudt. (1995). *Méthodes de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod

¹⁰⁶ Filliettaz, L. Bronckart, J.P. (2005). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail*. BCILL.

¹⁰⁷ Vermersch, P. (1996). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris: ESF

pratique pédagogique, il ne paraissait pas opportun de faire décrire une pratique « encore en construction ».

Le meilleur compromis est donc celui de l'entretien à caractère semi-directif, c'est à dire permettant d'interroger les formateurs sur un certain nombre de thèmes tout en leur laissant la possibilité, à la fois, d'interagir avec l'intervieweur et donc de modifier quelque peu la grille d'entretien et à la fois de laisser la liberté de réponse au locuteur à l'intérieur d'une question posée. Le jeu habile de l'intervieweur est alors de pouvoir recadrer le discours du locuteur dans le thème désiré.

VI-2-b/ les conditions de l'entretien

L'entretien de Valentin

Valentin a été le premier interrogé. Nous avons pris rendez-vous avec lui dans son entreprise. L'entretien a été enregistré sur un appareil numérique et les données rapportées dans les annexes. La retranscription correspond fidèlement aux propos recueillis lors de la séance d'enregistrement. Cela correspond à 23 interactions ; c'est-à-dire, 23 échanges entre l'intervieweur et le locuteur pour une retranscription de 316 lignes dactylographiées. Il nous avait au préalable donné son accord et l'interview a duré 37 minutes.

L'entretien d'anna

Dans des conditions à peu près identiques, nous avons rencontré Anna à son domicile. Son accord a été préalablement obtenu concernant l'enregistrement et l'utilisation des données dans le cadre de du projet de recherche. Il a été dénombré 22 interactions pour 244 lignes dactylographiées. L'intérêt de rencontrer les deux protagonistes en dehors de l'organisme de formation a été de pouvoir créer des conditions plus favorables à l'échange. Les conditions nécessaires à la pratique de l'entretien au-delà des règles de déontologie liées à toute méthode de sciences sociales sont de pouvoir créer un climat de confiance. Nous avons donc pensé que le cadre du domicile serait déjà un atout. Malgré cet aspect, le démarrage de l'entretien avec Anna a été plus difficile, en termes d'échanges d'informations, que celui de Valentin. C'est la raison pour laquelle, la grille d'entretien d'Anna comporte plus de questions au départ sur son parcours. L'idée était donc de la mettre en confiance et de la faire parler d'elle en début d'entretien.

La grille initiale d'entretien

La présentation de la grille d'entretien permet de comprendre le fil conducteur qui a permis de mener les deux entretiens. Ensuite, cette grille, comme nous l'avons précisé, a quelque peu évolué en fonction des interactions. C'est tout l'intérêt de l'entretien semi-directif¹⁰⁸ et de la liberté de l'intervieweur de s'adapter au discours de l'interviewé. Concernant notre étude, les questions 3 et 4, par exemple, sont abordées dans un ordre différent, car Valentin a d'abord abordé, le thème « des contenus », donc du « module à animer » posé dans la question 4 avant celui du public. Concernant Anna par exemple, le démarrage ayant demandé plus de temps, nous lui avons proposé de s'exprimer davantage sur son parcours que Valentin n'a souhaité le faire.

Ainsi, le lecteur comprendra que cette grille d'entretien est un cadre posé en amont des entretiens. Le fait que les interactions ont modifié la grille n'est pas préjudiciable pour le reste du travail. Le prétexte de vouloir poser les mêmes questions, dans les mêmes proportions, aurait pu nous empêcher au contraire de recueillir dans les meilleures conditions d'échanges et d'écoute le discours des formateurs.

1/ Pourriez-vous me dire quelques mots sur votre parcours, vous présenter en quelque sorte ?

2/ Vous nous avez rejoint récemment sur une formation de bac professionnel en tant qu'intervenant sur un module dit d'enseignement professionnel. Qu'est-ce qui vous a poussé à accepter ce poste ?

3/ Que pouvez-vous me dire de votre public en formation ?

4/ Que pouvez-vous me dire sur le module que vous animez ?

5/ Pouvez-vous me parler de l'équipe pédagogique ? Que pouvez-vous me dire des autres formateurs ?

6/ Le responsable du dispositif déclare que « le plus important n'est pas le contenu transmis mais les compétences que les stagiaires vont développer » et que c'est l'une des raisons pour laquelle il a fait appel à vous pour ce module ; comment réagissez-vous à cette déclaration ?

7/ Pouvez-vous me décrire une séance de formation que vous venez de faire récemment ?

Identifiez-vous des étapes distinctes ? Pouvez-vous me les définir et les décrire en détails ?

Comment vous y prenez-vous ? préparer votre séquence (objectifs + savoirs à transmettre)-animer (participation des stagiaires-leurs connaissances)- évaluer (préparer pour l'épreuve + pour le terrain)

¹⁰⁸ Blanchet, A. (1995). *L'entretien dans les Sciences Sociales*, Paris, Dunod

8/ Pour vous qu'est-ce qu'un formateur pour adultes ? *Pour vous, quelles sont ses missions, ses fonctions, les rôles, le statut d'un formateur pour adultes ? Quel serait le formateur idéal ?*

9/ Comment vous décririez- vous en tant formateur pour adultes ?

VI-3/ LA CONSTRUCTION DE LA GRILLE D'ANALYSE

Dans cette phase, notre principal objectif est la construction d'un outil méthodologique qui nous permette de traiter les données brutes; c'est à dire les données recueillies lors des entretiens enregistrés. La réalisation de cet outil est un point nodal dans la réussite de notre travail de recherche puisqu'il sous-tend l'analyse des données, c'est à dire qu'il nous permettra de réaliser l'analyse du contenu des entretiens.

Marie-Christine d'Unrug¹⁰⁹ désigne l'analyse de contenu par « un ensemble de techniques d'exploitation de documents, utilisés en sciences humaines ».

Outre les difficultés inhérentes à toute construction intellectuelle, un autre défi vient se mêler à cette complexité: celui de rendre compte au lecteur de la construction et du cheminement de cette partie de la recherche. Pour en faciliter l'accès, nous lui proposons un plan en plusieurs étapes; étapes que nous tenterons de développer sans les complexifier.

VI-3-a/ Des données brutes aux séquences

La première étape, a consisté en un découpage progressif¹¹⁰ de chaque entretien. C'est donc à partir de ce découpage chronologique que nous avons construit le tableau suivant:

Cette partie du travail se retrouve dans les annexes numérotées de I à XLII

Texte intégral = Données « brutes »	Eléments de propositions = unités de sens	Séquences = regroupements des unités de sens
Interactions chronologiques <i>discours intégral de l'interviewé</i>	Liste et agrégats <i>Ligne« (...)Éléments du discours de l'interviewé(...) »</i>	Dénomination des agrégats <i>Nom et numérotation sous forme de séquences</i>

¹⁰⁹ Unrug d', M-C. (1974), « De l'énoncé à l'énonciation », *Analyse de contenu*, Paris, Editions universitaires, p.83

¹¹⁰ In Unrug d', M-C, (1974), op. cit p 83

Des données brutes aux éléments de propositions

Nous nous sommes appuyé sur le modèle d'analyse de Laurence Bardin¹¹¹ pour réaliser le codage du matériel.

D'après O.R Holsti¹¹²: « le codage est le processus par lequel les données brutes sont transformées systématiquement et agrégées dans des unités qui permettent une description précise des caractéristiques pertinentes du contenu. »

L'objectif d'analyse était celui d'une analyse thématique du contenu, comme le préconise Laurence Bardin, citant Berelson:

le thème est « une affirmation sur un sujet. C'est-à-dire une phrase, ou une phrase composée, habituellement un résumé ou une phrase condensée, sous laquelle un vaste ensemble de formulations singulières peuvent être affectées.

Ce codage¹¹³ s'est effectué de la façon suivante: chaque ligne du discours de l'interviewé est lue, chaque syntagme est souligné. La notion de syntagme comme unité grammaticale a été quelque peu adaptée de la façon suivante:

Chaque groupe nominal est relevé dans le discours. Chaque action de l'interviewé, c'est à dire représenté par un groupe verbal comprenant un verbe d'action et le pronom « je », « on » ou « nous » est également concernée. Les éléments (mots, adverbes, adjectifs, expressions) renvoyant à une notion de temps sont également pris en compte.

Ce triple choix a constitué « la taille du tamis », cette expression renvoie donc à la quantité et à la qualité des données utiles¹¹⁴ pour la suite du travail. Cette étape de la recherche a constitué le relevé des unités de sens.

L' intention est de « coller » au discours de l'interviewé; c'est à dire que le triple choix qui est fait en termes de critères était motivé par la volonté de saisir le contenu et non pas de le tronquer en prévision de l'adapter aux besoins de recherche.

¹¹¹ Bardin L. (1977) 1ère édition, *L'analyse de contenu*, Paris, PUF

¹¹² Holsti, O.R, *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*, Addison Wesley Publishing Company, 1969

¹¹³ Bardin Laurence, 1ère édition 1977, op. cit. p 135

¹¹⁴ Quivy, R. Van Campenhoudt. L.(1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod.

Cette position peut apparaître soit présomptueuse soit imprudente mais la grille d'entretien et notamment, l'ouverture des questions était jugée suffisante et satisfaisante à priori pour recueillir des données utiles par la suite.

Cette opération a été effectuée pour chaque entretien et une liste « non exhaustive » mais importante d'unités de sens a été obtenue. Il faut noter ici la limite de la méthode quant à « la taille du tamis » et par conséquent aux éléments de contenus qui auront pu être oubliés lors du découpage et bien sûr tous ceux qui ont été retenus au détriment des autres. Pour l'entretien de Valentin, 537 unités de sens ont été relevées. Concernant celui d'Anna, 526 ont pu être isolées.

Le procédé pour relever une série d'éléments de propositions est relativement simple: cela consiste à isoler d'abord chaque interaction de l'entretien puis ensuite à souligner ce qui relève des syntagmes grammaticaux, tels que nous les avons définis. La notion d'interaction est définie par le passage entre une question du chercheur et la réponse de l'interviewé à cette question. Donc dans cette partie du codage de contenu, notre priorité s'est davantage portée sur le repérage d'interactions plutôt que sur le contenu des questions posées.

Marie-Christine d'Unrug a souligné l'existence d'une problématique concernant l'analyse de contenu¹¹⁵; d'une part le caractère dynamique et non statique du discours et d'autre part la multiplicité des niveaux où se jouent des transformations, en relation avec des déterminants extérieurs au texte. Cette connaissance a éclairé l'approche méthodologique de l'analyse sur le fait suivant: nous ne devons pas nous fier à « la qualité » des questions posées pour attendre en retour les réponses voulues.

En fait, même si l'interviewé comprenait parfaitement le sens de la question posée, les réponses fournies comportaient des éléments de réponses correspondant à une autre question. Cela relève de la liberté du locuteur, ce dernier pouvant donner un sens particulier à la question posée dans un contexte particulier. De plus, la prise en compte de la relation professionnelle que nous entretenons avec les protagonistes n'est pas sans effet sur la « possibilité » qu'ils ont de répondre.

¹¹⁵ In Unrug d', Marie-Christine, (1974), op. cit p 83

Des éléments de propositions aux séquences

Lorsque ces éléments de contenus ont été extraits (colonne 2 du tableau p.62), nous les avons regroupés par agrégats. Ce traitement comprend une difficulté supplémentaire quant à la distance qu'il demande de prendre par rapport au discours initial. En effet, malgré la procédure de relevé, le fait de lister, sérier, regrouper, faire des catégories à partir d'un discours global ou d'une liste d'éléments supposés contenir des informations communes revient de fait, à faire une première interprétation. Cette difficulté doit être apparente si nous voulons pouvoir la prendre en compte dans les meilleures conditions et passer ainsi à l'objectif suivant: nommer ces unités de sens.

Si nous accordons donc « une relative cohérence » aux unités de sens; c'est à dire que si les mêmes données, la même procédure de relevé et les mêmes critères de « tamis » étaient donnés à un individu quelconque, la même « qualité » d'unité de sens serait obtenue; en revanche, les groupes formés par ces listes de mots, eux, varieraient et les noms donnés à ces listes (c'est à dire les séquences) encore plus. C'est pourquoi, le nom des séquences comporte une part d'interprétation encore plus grande. D'ailleurs, le nombre de séquences retenues est un indicateur de cette part de subjectivité du chercheur, en ce sens que ce qui motivait « la création » d'une nouvelle séquence; donc d'un nouveau numéro (chronologique) et d'un titre de séquence, c'est la non-appartenance à la séquence (donc à la liste d'unités de sens) précédente.

Ce travail de regroupement, appuyé sur des outils théoriques et méthodologiques¹¹⁶ déjà éprouvés, s'est bâti d'abord dans une volonté de découverte et d'heuristique du discours de l'autre. Dès les premières séquences nommées, une certaine redondance dans les unités de sens a été observée, ce qui a permis d'autant plus de diminuer le nombre de création de séquences. Ainsi, nous avons obtenu 31 séquences pour l'entretien de Valentin et 27 pour celui d'Anna.

¹¹⁶ Cf M-C Unrug et L. Bardin

VI-3-b/ Des séquences aux thèmes

Cette deuxième partie de l'analyse a consisté à observer l'agencement des séquences d'abord pour chaque entretien puis ensuite pour les deux. Cette phase est donc une phase de modélisation qui va permettre de présenter les résultats obtenus lors de l'analyse de contenu. Dans un premier temps, cela a consisté à regrouper toutes les séquences qui traitaient d'un même « thème ».

Deux définitions de la notion de thème sont proposées respectivement par M-C Unrug et Laurence Bardin:

- le thème est « une unité de signification complexe, de longueur variable; sa réalité n'est pas d'ordre linguistique mais d'ordre psychologique: une affirmation mais aussi une allusion peuvent constituer un thème; inversement, un thème peut être développé en plusieurs affirmations (ou propositions). Enfin, un fragment quelconque peut renvoyer (et renvoie généralement) à plusieurs thèmes... »
- « En fait, le thème est l'unité de signification qui se dégage naturellement d'un texte analysé selon certains critères relatifs à la théorie qui guide la lecture. Le texte peut être découpé en idées constituantes, en énoncés et propositions porteurs de significations isolables. »

Les thèmes abordés par le locuteur sont à l'origine de ce qui a organisé sa pensée et son discours en regard des questions posées. C'est à dire que ces thèmes sont étroitement liés entre eux et se retrouvent tout au long du discours pendant l'interview et pas seulement pendant les questions posées. C'est en ce sens que nous les considérons comme les principes fondateurs et organisateurs du discours et nous estimons que c'est la découverte de ces derniers dans l'analyse et le croisement des concepts qui permettront de mieux répondre à la question de départ: *à quel modèle de pratiques les formateurs adhèrent et dans quelles mesures cela avait une incidence sur leur identité professionnelle?*

VII : Les résultats

VII-1/ PRESENTATION DE LA DEMARCHE D'ANALYSE

Ce chapitre est donc consacré à la présentation des résultats de l'analyse de contenu. Dans cette partie du travail, nous nous sommes attaché dans un premier temps à présenter notre analyse thématique obtenue à partir de la catégorisation des unités de sens. Les thèmes dégagés relèvent de la construction du chercheur. Cependant, ce travail d'analyse n'a de sens qu'à partir du moment où il s'inscrit dans une démarche de modélisation; c'est à dire de construction qui va permettre d'articuler, de mettre en lien les thèmes révélés. C'est pourquoi, ce chapitre rend compte tout d'abord des premiers résultats et de ses limites puis d'un second niveau d'analyse basé sur une modélisation systémique¹¹⁷.

Nous rappelons ici l'intuition qui a conduit à construire les hypothèses pour l'analyse et la présentation des résultats. Les représentations du formateur novice sur sa pratique professionnelle et la fonction de formateur devraient faire émerger un mode de travail pédagogique; modèles proposés par Marcel Lesne dans le chapitre III. Le mode de travail pédagogique révélé est lié au sentiment identitaire vécu par le formateur. La grille d'entretien a été conçue à partir de la représentation d'un système en formation, modèle qui à notre niveau, paraissait suffisant pour faire émerger chez l'enquêté les représentations qu'il avait du métier de formateur. Pour valider le travail du point de vue de la méthode et de la rigueur, il faudrait montrer que :

- dans un premier temps, les trois « thèmes » (FORMATEUR, CONTENU, PUBLIC) sont , au minimum, présents dans le discours ;
- puis dans un second temps que le discours pouvait s'inscrire sur un axe thématique; autrement dit en relation avec deux thèmes.

¹¹⁷ Durand D. (1979). 1ère édition, *La systémique*, Paris, PUF

VII-2/ LES PREMIERS RESULTATS ET LES LIMITES

Les premiers résultats de l'entretien de Valentin¹¹⁸ montrent que les trois thèmes du modèle retenu sont présents mais dans un rapport déséquilibré. Ces résultats indiquent qu'il y a davantage de séquences classées dans le thème « CONTENU » que dans le thème « PUBLIC »; dans un rapport de 1 à 2. Cependant, la somme des séquences classées sous ces deux thèmes ne représentent qu'environ 30% des séquences totales. Cela pose donc un problème de représentativité à ce stade pour exposer des résultats probants.

Séquences = regroupements des unités de sens	Thème = regroupement des séquences, unité organisatrice du discours
Séquence 2: en lien avec le parcours en entreprise et l'expérience professionnelle séquence 9: plaisir du formateur séquence 10: motivations du public en formation Séquence 12: équipe pédagogique Séquence 13: échanges avec les formateurs Séquence 14: ingénierie de formation et pédagogique Séquence 16: identité professionnelles Séquence 17: maîtrise des métiers Séquence 18: actions du formateur Séquence 21: accompagnement et formation du formateur Séquence 22: méthode du formateur Séquence 23: les hésitations du formateur Séquence 24: motivation et engagement du formateur Séquence 25: différence formateur et enseignant séquence 28: statut du formateur Séquence 29: isolement professionnel du formateur Séquence 30: ouverture du formateur Séquence 31: lassitude du formateur	Le formateur : 18/ 31
Séquence 1: en lien avec le parcours scolaire et universitaire Séquence 5: enseignement et programme du module Séquence 6: compréhension et maîtrise du contenu Séquence 8: marge du formateur sur le choix contenu Séquence 19: préparation d'un cours Séquence 20: gestion et pratique d'une séance de cours séquence 27: différence de gestion de séance de cours	Le contenu : 7/31
Séquence 7: hétérogénéité et nature du public en formation séquence 11: capacités et perspectives du public séquence 26: différence public en formation	Le public : 3/31
Séquence 3: en lien avec le parcours et le rapport au temps Séquence 4: en lien avec l'intérêt pour le changement; Séquence 15: problème organisationnel	Autres thèmes : 3/31

¹¹⁸ Annexe XLIII

Ces résultats peuvent s'expliquer pour plusieurs raisons. La première est que notre grille d'entretien comportait davantage de questions portant sur les représentations du « Formateur »; il apparaît donc logique au premier plan que la fréquence des séquences en relation avec ce thème soit supérieure aux autres.

A ce stade, nous ne parlons pas d'indicateurs quantitatifs car nous rappelons ici que la création d'une séquence était motivée par le fait que le contenu de l'unité de sens, relevée dans le discours, à l'aide des syntagmes, était différent du précédent. C'est donc par une discrimination qualitative et non quantitative que la création et le nom des séquences doivent être considérés. Par conséquent, une séquence peut très bien ne comporter qu'une unité de sens ou deux. Dans L'exemple ci-après la séquence 28 n'a été relevée qu'une fois dans le discours de l'interviewé et ne comporte que deux unités de sens de notre point de vue, cependant, nous avons quand même décidé de créer cette séquence car ses syntagmes ne rentraient pas dans d'autres catégories à ce moment là. (annexe XIII). En revanche dans le cadre de l'analyse thématique, la notion de statut du formateur renvoie bien au thème : LE FORMATEUR.

séquence 28: statut du formateur :

L216« (...)j'ai la chance d'avoir un statut (...) »

L217-218« (...)le statut est pas assez reconnu(...) »

La deuxième raison peut également se situer au niveau du regroupement des unités de sens et au choix qui a été fait dans le nom de la séquence au moment où la liste a été constituée. En effet, comme nous l'avons précisé par ailleurs, la « construction » en thèmes nécessite d'isoler ces derniers entre eux. Cependant, le nom de certaines séquences reste équivoque et leur double appartenance en terme de classement thématique est tout à fait envisageable du fait de la forte relation entre deux thèmes. Nous illustrons notre propos ici avec l'exemple tiré du tableau ci-dessus:

Séquence 22: méthode du formateur

Dans cet exemple, la séquence 22 est renvoyée au thème « LE FORMATEUR ». Nous justifions ceci par le fait que parmi la liste des unités de sens qui font référence à cette séquence, la plupart renvoie au formateur:

L249« (...)j'ai pas préparé les 35 ou 40(...) »; L250« (...)trouver des artifices(...) »;
L252« (...)la façon de s'exprimer(...) »; L253« (...)les intonations,(...) »; L255« (...)savoir à
un moment donné faire une coupure(...) »...

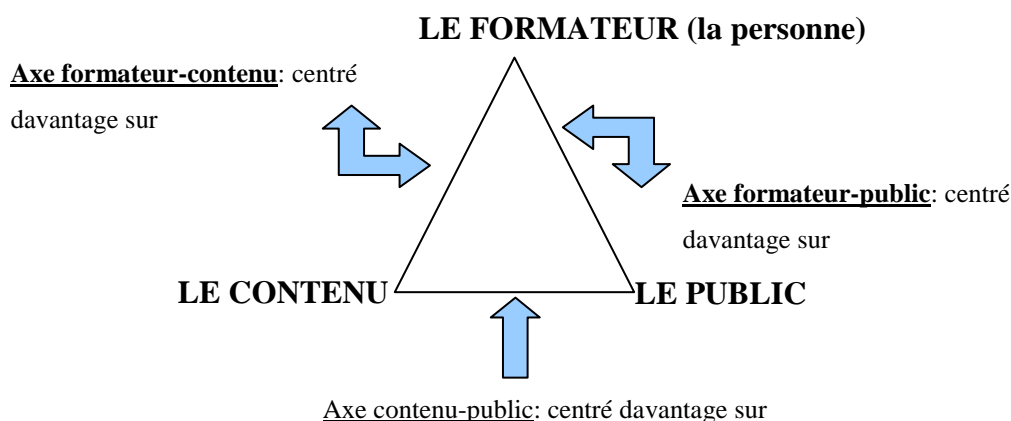
Cependant dans le même temps, en poussant l'analyse un peu plus loin¹¹⁹, nous pouvons montrer que ces mêmes unités de sens pourraient faire l'objet d'une séquence dont le nom serait plus « tournée » vers le public. Dans ce cas, la dite séquence serait alors classée sous le thème « LE PUBLIC ». C'est à partir de l'analyse de ces premiers résultats que la décision de faire évoluer le modèle d'analyse a été prise avant d'entreprendre l'exploration de l'autre entretien.

VII-3/ UNE MODELISATION SYSTEMIQUE

VII-3-a/ La démarche systémique

La définition du système

Dans une nouvelle perspective¹²⁰, il est apparu opportun d'utiliser un modèle systémique¹²¹. Dans le processus de modélisation selon Durand, nous pouvons retenir quatre étapes. Sans développer l'ensemble de ce processus, la deuxième étape, d'après l'auteur, repose sur le choix des éléments et des interactions; autrement dit des relations entre les éléments du système déterminé. En repartant de notre modèle du système pédagogique, nous pouvons déterminer les thèmes FORMATEUR, PUBLIC et CONTENU comme étant des éléments d'un système. Pour rendre compte des relations entre ces éléments, nous choisissons de nommer les axes (voir schéma ci-après) entre chaque pôle.



¹¹⁹ À un autre niveau; systémique par exemple.

¹²⁰ Durand D. (1979), 1ère édition, *La systémique*, Paris, PUF

¹²¹ Durand D. (1979), op. cit. pp. 58 à 67

En résumé de cette modélisation systémique, nous obtenons donc 3 éléments: le formateur (la personne), le public, le contenu et 3 relations: l'axe formateur-contenu; l'axe formateur-public et l'axe public-contenu.

Le contexte

Le contexte étant celui de la formation professionnelle et plus précisément celui de la formation étudiée¹²². Cette information indique ici que nous négligeons volontairement dans le cadre de l'analyse, les autres éléments du système tels que l'entreprise, l'environnement des stagiaires, les locaux, les partenaires institutionnels. Éléments qui de notre point de vue sont moins pertinents pour le cadre de l'analyse et ne feraient qu'augmenter le niveau de complexité du système risquant d'en diminuer ainsi la compréhension.

La présentation des résultats se fera donc à partir du classement des séquences mais non plus depuis « leur pôle d'appartenance » (le thème) mais en fonction de l'axe relationnel entre deux thèmes. Les indices seront donc donnés par les séquences elles-mêmes et les indicateurs par le nombre des unités de sens.

La présentation des résultats suivra deux étapes: d'abord une représentation graphique du modèle, répartissant les séquences; puis une présentation des données chiffrées dans un tableau récapitulatif. Pour des raisons de lecture, seule l'analyse complète de Valentin est présentée. Les séquences seront matérialisées par une un « S » et leur numéro de création.

Le cas des séquences « FORMATEUR »

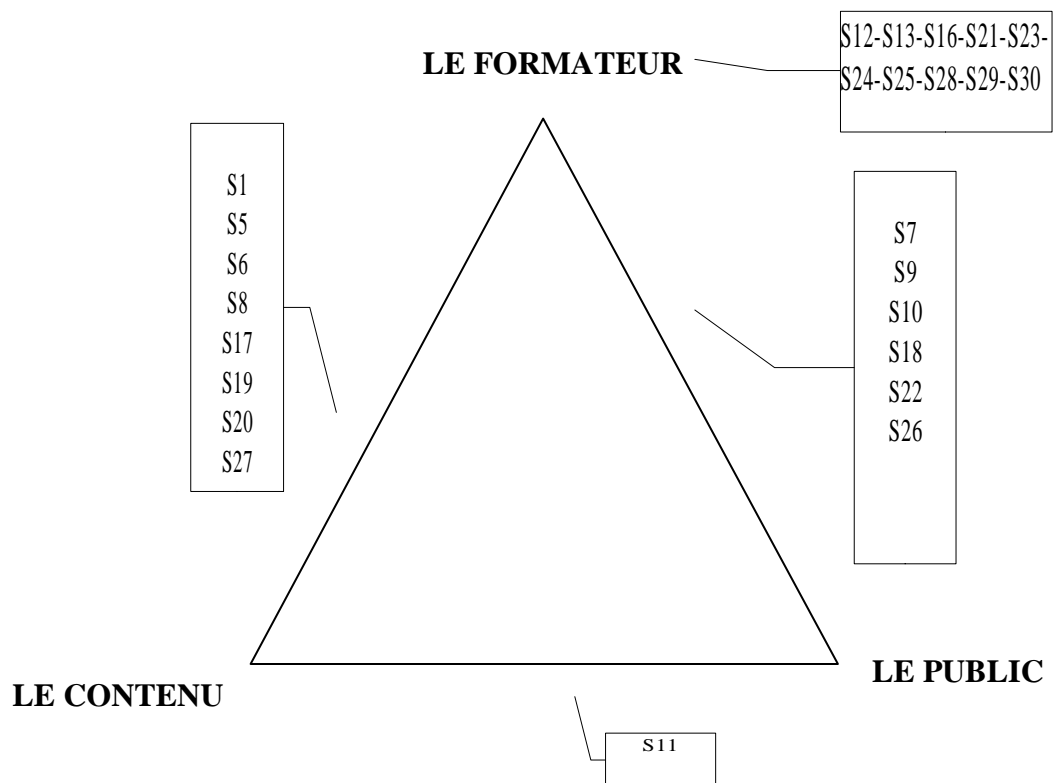
Les séquences qui restent attribuées au pôle FORMATEUR et qui ne sont donc pas classées en fonction d'un axe thématique, renseignent à un autre niveau d'analyse qualifié de « méta ». En effet à ce niveau, l'interviewé en tant que personne a été interrogé, en qualité de « formateur »¹²³. Donc, lorsque nous l'interrogeons directement sur le thème du FORMATEUR, il est obligé en quelque sorte de répondre depuis ce rôle. Et par conséquent, il fournira des réponses d'un « formateur » (acteur) qui parle sur LE FORMATEUR (thème).

¹²² Cf chapitre V

¹²³ Cf la grille d'entretien, les questions sont posées à une personne agissant dans la formation, donc « en tant que formateur »

C'est pourquoi les séquences S12. S13. S16. S21. S23. S24. S25. S28. permettent d'accéder directement aux représentations de l'interviewé sur son identité professionnelle.

Lorsque il est interrogé sur LE PUBLIC ou sur LE CONTENU, le locuteur livre des informations traitant « de la relation avec » l'un ou l'autre de ces thèmes, alors que concernant le thème FORMATEUR, le recueil d'informations est un discours « sur ». L'attitude d'enquêteur ne l'empêche pas de parler de sa relation avec le « CONTENU » (thème) puisqu'il n'est pas « un contenu » en tant qu'enquêté. Nous affirmons la même chose concernant le thème « PUBLIC ».



Les Séquences S2-S3-S4-S14-S15, traitent de thèmes qui impliquent d'autres éléments que ceux représentés dans ce système; ils ne sont donc pas pris en compte pour le moment mais rentreront dans le décompte par la suite.

VII-3-b/ Le tableau de Valentin

Thèmes étudiés et axes thématique	Séquences de 1 à 31	Fréquence (somme des fréquences de séquences par thème sur séquences totales du discours 96) en %	Nombre d'unités de sens par séquence	Part du thème dans le discours (%) (somme des unités de sens par séquence sur unités de sens totales) soit 537
LE FORMATEUR	-Séquence 12: équipe pédagogique -Séquence 13: échanges avec les... -Séquence 16: identité professionnelles -Séquence 21: accompagnement et... -Séquence 23: les hésitations du ... -Séquence 24: motivation et... -Séquence 25: différence formateur ... -Séquence 28: statut du formateur -Séquence 29: isolement professionnel -Séquence 30: ouverture du formateur -Séquence 31: lassitude du formateur	1 3 6 2 5 3 2 1 1 2 1	5 10 30 23 31 17 9 2 1 9 3	calcul: (S12+S13+...S31) x100 /537
Sous-total du thème « formateur »		28%	138	26 %
<u>AXE:</u> LE FORMATEUR - LE CONTENU	-séquence 1: en lien avec le parcours... -séquence 5: enseignement et... -séquence 6: compréhension et... -séquence 8: marge du formateur ... -séquence 17: maîtrise des métiers -séquence 19: préparation d'un cours... -séquence 20: gestion et pratique ... -séquence 27: différence de gestion ...	5 1 7 2 5 1 4 1	27 14 50 17 37 6 25 8	
Sous-total de l'axe « formateur-contenu »		27%	184	34 %
<u>AXE:</u> LE FORMATEUR - LE PUBLIC	-séquence 7: hétérogénéité et nature... -séquence 9: plaisir du formateur -séquence 10: motivations du public ... -séquence 18: actions du formateur -séquence 22: méthode du formateur -séquence 26: différence public en ...	7 2 3 3 2 1	35 3 13 25 16 13	
Sous-total de l'axe « formateur-public »		19%	105	19,5%

Thèmes étudiés et axes thématique	Séquences de 1 à 30	Fréquence (somme des fréquences de séquences par thème sur séquences totales du discours 96) en %	Nombre d'unités de sens par séquence	Part du thème dans le discours (%) (somme des unités de sens par séquence sur unités de sens totales) soit 537
<u>AXE:</u> LE CONTENU - LE PUBLIC	-Séquence 11: capacités du public...	3	13	calcul: (S12+S13+...S31) x100 /537
Sous-total de l'axe « public-contenu »		3%	13	2,5 %
AUTRES THEMES	-Séquence 2: en lien avec le parcours ..	3	13	
	-Séquence 3: en lien avec le rapport...	8	46	
	-Séquence 4: en lien avec l'intérêt ...	4	15	
	-Séquence 14: ingénierie de ...	6	18	
	-Séquence 15: problème....	1	5	
Sous-total des autres thèmes		23%	97	18%
TOTAL		100%	537	100%

VII-3-c/ Les résultats de Valentin

le critère de représentativité

Le tableau d'analyse montre que le contenu du discours de l'enquêté « penche » davantage sur l'axe formateur-contenu. Les indices concernant la fréquence des séquences qui y font référence le soulignent et plus d'une unité de sens sur trois sont composées de mots en rapport direct avec cet axe. Quelques extraits issus de ces séquences sont cités; pour une liste exhaustive, un renvoi est fait aux annexes I à XIX. Le choix des extraits est basé sur le

critère de la représentativité¹²⁴. Cette notion est déterminée par la fréquence de la séquence au sein du thème ou de l'axe étudié et du nombre d'unités de sens correspondantes. Ainsi pour notre cas, il s'agit de la Séquence 19: « préparation d'un cours » pour la moins représentative...

L104« (...)du travail de ma part(...) »;L105« (...)c'est une découverte intéressante(...) »;L106« (...)ya beaucoup de préparation(...) »;L107« (...)si on veut être très carré(...) »;L112« (...)préparer un cours(...) »;L117« (...)de préparation(...) »

... et de la Séquence 6: « compréhension et maîtrise d'un contenu » pour la plus représentative.

L25« (...)je le maîtrise pas(...) »;L26« (...)plus précis (...) »;L34« (...)à mon sens(...) »;L34« (...)je me trompe peut être(...) »;L35« (...)du mal à maîtriser (...) »;L36« (...)Ca reste souvent du bon sens(...) »;L66« (...)on sait pas trop(...) »;L67« (...)ce qu'on raconte(...) »;L67« (...)ça se croise pas(...) »;L70« (...)à mon sens(...) »;L75« (...)est que ça vous l'avez vu?(...) »;L76« (...)Ca comment on vous en a parlé?(...) »;L76« (...)Le risque (...) »;L77« (...)l'éviter de raconter le contraire(...) »;L77« (...)ce qui leur a été raconté avant (...) »;L78« (...)ya pas qu'une vérité(...) »;L79« (...)ya les interprétations (...) »;L97« (...)digressions dans le cours(...) »;L98« (...)revenir dans le...dans le contenu(...) »;L99« (...)dans le programme(...) »;L102« (...)toujours rattaché au cours (...) »;L103« (...)Après le contenu(...) »;L103« (...)qu'il soit important(...) »;L104« (...)qu'il soit maîtrisé(...) »;L124« (...)plusieurs méthodes de ce type là(...) »;L124« (...)pas au programme de maths(...) »;L125« (...)qui sont indispensables(...) »;L125« (...)dans les annales(...) »;L126« (...)ça manque un peu de cohérence(...) »;L127« (...)sur power point(...) »;L127« (...)ils ont tout le cours(...) »;L128« (...)qui les notent ou qui les aient en polycop(...) »;L132« (...)un cours(...) »;L133« (...)pour bien l'assimiler(...) »;L159« (...)prévisions des ventes(...) »;L159« (...)comment les ventes sont prévues(...) »;L159« (...)Comment on produit?(...) »;L160« (...)C'est en fonction de quoi ?(...) »;L160« (...)C'est en fonction que des demandes des clients?(...) »;L161« (...)c'est déjà prévu à l'avance?(...) »;L161« (...)qu'on va vendre(...) »;L272-273« (...)y a des matières ou c'est plus facile(...) »;L273« (...)les maths, bon beh quand on explique Thalès ou Pythagore(...) »;L274-275« (...)Après gestion de production ou par exemple en qualité(...) »;L276« (...)des matières qui évoluent aujourd'hui(...) »;L288« (...)prévision des ventes (...) »;L289« (...)la prévision des ventes(...) »;L288-289« (...)c'est mon dernier cours(...) »;L290« (...)ce qui doit se faire en HEC(...) »;L290« (...)dans ces choses là(...) »

La part du discours en rapport direct avec le thème du « FORMATEUR » ne représente environ qu'une unité de sens sur quatre dans ce modèle d'analyse. Ceci vient donc en contrepoids de la première analyse où nous nous étions centrés simplement sur l'élément du système (« LE FORMATEUR ») plutôt que sur la relation que ce thème entretenait

¹²⁴ Bardin Laurence, (1977) 1ère édition, *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, p140

avec les autres. En effet, dans la première analyse, la part du discours en rapport direct avec le thème « FORMATEUR » aurait représenté près de 60% si nous n'avions tenu compte que de la fréquence des séquences correspondantes.

L'unité de sens et l'axe thématique

Rappelons encore ici que le choix et les noms de séquences relèvent de notre construction. Cette construction; les séquences donc; ont servi uniquement d'étapes intermédiaires pour modéliser le discours de l'enquêté mais n'ont pas de valeur heuristique en tant que tel. Seules les unités de sens qui proviennent du discours sont valides pour l'analyse. Ainsi, dans la perspective d'une analyse systémique, c'est l'ensemble des séquences attribuées à un thème ou à un axe thématique qui prend un sens et non pas une séquence prise isolément.

Dans cette configuration, l'unité de sens suivante, *L98* « (...)revenir dans le...dans le contenu(...) », au moment du codage¹²⁵, a été attribué à la séquence 6: « compréhension et maîtrise d'un contenu ». Ceci relève donc d'un choix, mais également de contraintes (avancée dans le discours, contexte de l'interaction avec l'enquêteur, niveau de compréhension du chercheur...). D'autres séquences appartenant au même axe thématique auraient pu convenir, séquence 8: « marge du formateur sur le choix contenu »; séquence 19: « préparation d'un cours »; séquence 20: « gestion et pratique d'une séance de cours »; et l'unité de sens *L98* aurait pu être classée dans l'une de ces trois séquences sans pour autant changer les résultats. Car au final, l'unité de sens *L98* appartient toujours au même axe thématique; puisque les séquences 6, 8, 19 et 20 sont regroupées sous cet axe.

L'axe « FORMATEUR-PUBLIC » et la rubrique « AUTRES THÈMES » sont dans des proportions comparables représentant chacun environ 20% du discours. Cependant la rubrique « AUTRES THÈMES » relève de la liberté du locuteur; à contrario du thème « PUBLIC » sur lequel il était interrogé. Deux constats sont faits: l'axe « FORMATEUR-PUBLIC » n'est pas majoritaire, mais non négligeable: 20%; ce qui implique l'observation également de la rubrique « AUTRES THÈMES ».

L'axe « PUBLIC-CONTENU » est négligeable en regard des autres rubriques.

¹²⁵ Bardin L. (1977), op. cit. pp.135-136

VII-3-d/ Le tableau d'Anna

Thèmes étudiés et axes thématiques	Séquences de 1 à 27	Fréquence (somme des fréquences de séquences par thème sur séquences totales du discours 98) en %	Nombre d'unités de sens par séquence	Part du thème dans le discours (%) (somme des unités de sens par séquence sur unités de sens totales) soit 526
LE FORMATEUR	-séquence 1: le rapport au lieu -séquence 2 : en lien avec le parcours .. -séquence 4: plaisir du formateur -séquence 6 : le rapport au temps -séquence 7: sérénité du formateur -séquence 8 : paradoxe du formateur -séquence 9: rejet du formateur -séquence 10 approbation du formateur -séquence 13: conditions de vie... -séquence 17: en lien avec l'identité professionnelle	5 8 7 4 4 2 2 2 1 5	22 41 45 11 17 2 8 2 5 15	calcul: (S12+S13+...S27) x100 /526
Sous-total du thème « formateur »		41%	168	32%
AXE: LE FORMATEUR - LE CONTENU	-séquence 3 : en lien avec des matières. -séquence 12: capacités du formateur -séquence 16: choix et motivations du.. -séquence 19: cadre et référentiel de la.. -séquence 24: gestion et organisation.. -séquence 27 : opposition théorie et pratique	4 4 8 4 2 1	22 32 60 23 12 4	
Sous-total de l'axe « formateur-contenu »		23,5%	153	29%
AXE: LE FORMATEUR - LE PUBLIC	-séquence 5: échanges -séquence 15: en lien avec le public en.. -séquence 20: en lien avec le module... -séquence 22: en lien avec les -séquence 25 : en lien avec les attentes..	5 7 4 5 1	14 28 32 32 10	
Sous-total de l'axe « formateur-public »		22,5%	116	22%

Thèmes étudiés et axes thématiques	Séquences de 1 à 27	Fréquence (somme des fréquences de séquences par thème sur séquences totales du discours 98) en %	Nombre d'unités de sens par séquence	Part du thème dans le discours (%) (somme des unités de sens par séquence sur unités de sens totales) soit 526
<u>AXE:</u> LE CONTENU - LE PUBLIC	-séquence 11: stratégies et méthodes ... -séquence 18: motivations du public ... -séquence 23: injonctions du formateur...	2 1 1	31 7 10	calcul: (S12+S13+...S27) x100 /526
Sous-total de l'axe « public-contenu »		4%	48	9%
AUTRES THEMES	-séquence 14: en lien avec un métier ... -séquence 21: en lien avec l'équipe ... -séquence 26 : en lien avec la notion ..	6 1 2	21 11 9	
Sous-total des autres thèmes		9%	41	8%
TOTAL		100%	526	100%

VII-35/ Les résultats d'Anna

Le thème « FORMATEUR » est cette fois-ci prépondérant dans le discours du locuteur. Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que notre grille d'entretien comportait quelques différences de questions; notamment au début de l'interview concernant le parcours de la formatrice. Ces questions nous ont permis d'engager par la suite plus facilement l'échange.

De plus dans le cadre d'une analyse par séquence, cela donnerait des indications sur le parcours de vie de la personne interrogée.

L'axe « FORMATEUR-CONTENU » est une nouvelle fois privilégié mais dans une proportion moins élevée que dans le discours de Valentin. Les résultats sont comparables entre les deux entretiens dans la mesure où nous avons relevé presque autant d'unités de sens dans les deux entretiens pour un temps de discours quasiment identique.

L'axe « FORMATEUR-PUBLIC » est également comparable et dans les mêmes proportions soit environ une unité de sens sur cinq.

L'axe « PUBLIC-CONTENU » est davantage représenté et montre un intérêt plus grand pour le rapport que peut entretenir le public en formation avec le contenu que dans l'entretien de Valentin. La proportion en regard des deux autres axes reste cependant nettement inférieure; quel que soit l'entretien.

L'axe « AUTRES THÈMES » est également représenté, certes dans une proportion moindre que le premier entretien mais cette indication nous conforte dans l'idée qu'il faille exploiter ces données dans un autre cadre d'analyse.

VIII: Des formes d'identités en tension

Dans ce dernier chapitre, une lecture sur le discours des interviewés et notamment sur le lien entre leurs pratiques et leur identité professionnelle est proposée. En premier lieu, nous verrons ce qui est « révélée » par l'analyse thématique, à travers l'étude des axes thématiques privilégiés dans le discours. Nous parlerons ici de « l'identité vécue » sur le terrain par les formateurs. En second lieu, un point sera fait sur l'identité perçue par les acteurs eux-mêmes; lorsqu'ils disent « qui » ils sont. Cette forme d'identité professionnelle est celle « pour soi ». Elle est directement accessible à travers les séquences rattachées au thème « FORMATEUR » dès lors que l'interviewé parle « sur soi. » Dans un troisième temps une lecture de « l'identité prescrite », celle donnée par l'institution qui emploie sera envisagée, dès lors que cette dernière recrute des « formateurs ». Enfin, nous prendrons en compte les séquences appartenant à la catégorie « AUTRES THÈMES » et nous verrons en quoi elles peuvent éclairer notre propos.

VIII-1/LES APPORTS SUR L'IDENTITE PROFESSIONNELLE VECUE

L'analyse thématique des entretiens de Valentin et d'Anna a permis d'entrevoir l'émergence de relations plus ou moins fortes entre chaque thème. Dans les deux entretiens, il semblerait donc qu'une certaine proportion du discours (à travers les unités de sens) s'oriente plutôt vers l'axe « FORMATEUR-CONTENU ».

Le fait que le discours tenu par les interviewés ait tendance à s'orienter sur cet axe peut amener à penser que le formateur soit davantage centré sur le contenu de l'enseignement professionnel à transmettre plutôt que sur la relation au public en formation et à la façon dont ce dernier reçoit le contenu transmis. Le cadre théorique et plus précisément les modèles de pratiques de formateurs illustrent ce propos. En effet le mode de travail pédagogique proposé par Marcel Lesne (1984:210) et intitulé: « mode de travail transmissif à orientation normative » semble bien montrer que, dans ce type de modèle de pratique, le formateur recouvre « l'habit » (Giust-Desprairies, 2002: pp 49-63) de celui qui « transmet du savoir », « d'un reproducteur », et que dans un tel modèle, le formateur soit bel et bien celui qui se centre en priorité sur l'acquisition des savoirs et donc sur le contenu à transmettre.

Dans cette perspective, il semblerait donc que le formateur qui débute construise « sa première » identité professionnelle sur le modèle de l'enseignant. Dans les faits, Anna et Valentin ont régulièrement employé dans leurs discours les notions de : « programme, cours, contenu, matière, connaissance... »; insistant souvent sur le caractère « important » de ces derniers. Valentin, par exemple indique l'importance d'être rattaché au contenu et que ce dernier soit maîtrisé.(Annexe V et VI)

Séquence 6: compréhension et maîtrise d'un contenu¹²⁶

L98« (...)revenir dans le...dans le contenu(...) »; L99« (...)dans le programme(...) »;
L102« (...)toujours rattaché au cours (...) »; L103« (...)Après le contenu(...) »; L103« (...)qu'il
soit important(...) »; L104« (...)qu'il soit maîtrisé(...) »

Pour Anna, cela n'est peut être pas aussi visible car son discours comportait une part plus « équilibrée » entre les axes thématiques. Cependant, certaines séquences, classées sous un thème ou un axe thématique en fonction des unités de sens qu'elles contenaient peuvent après analyse être interprétées comme suit: (Annexe XXXI)

séquence 22: en lien avec les apprentissages du public en formation :

L131« (...) bon bah j'ai quand même appris (...) »; L131« (...) je sais que j'ai vu tout ça
(...) »; L131« (...) j'ai appris ça, (...) »; L131« (...) je suis capable maintenant de l'appliquer
(...) »

Séquence 5: échanges:

L92« (...) c'est un échange (...) »

séquence 11: stratégies et méthodes d'apprentissages du formateur :

L92« (...) qu'on leur donne (...) »

Dans l'exemple ci-dessus, les séquences 22 et 5, pourtant analysées depuis l'axe « FORMATEUR-PUBLIC », donc laissant apparaître « la relation » entre le formateur et le public, peuvent faire émerger un aspect paradoxal dans le discours du formateur. En effet, lorsqu'elles sont mises en regard d'autres séquences (séquences 5 et 11 par exemple), la combinaison des deux séquences issues de la même interaction présente un caractère paradoxal: L92« (...) c'est un échange qu'on leur donne (...) ». (Annexe XXIX)

Le terme « échange » indique l'idée d'apport mutuel, de va-et-vient entre le formateur et le public; la proposition « qu'on leur donne » indique plutôt une action unilatérale provenant du formateur et donc « à caractère transmissif ». La séquence 22 reflète les apprentissages

¹²⁶ Annexe V

du public en formation mais dans le même temps souligne le caractère « applicationniste » faisant de celui qui apprend, celui qui doit appliquer ce qu'il apprend.

Derrière ces deux unités de sens, Anna nous donne à voir un aspect de son rapport au public à travers son rapport au contenu. Nous proposons là une interprétation du pronom indéfini « on » qui comprendrait à la fois « le formateur » (la personne) en tant qu'acteur de l'échange et « le savoir » comme contenu donné. Ces éléments nous donnent donc à penser que dans une telle perspective Anna recouvrirait « l'habit » du « Maître » (Allouche-Benayoun:1993), symbole de la « toute-puissance », de « celui qui sait ». L'interprétation semble se confirmer avec ce passage, extrait de la séquence 12(Annexe XXXV):

séquence 12: capacités du formateur

L171« (...) quelqu'un qui sait.(...) »; L171« (...)apporter des connaissances à d'autres personnes qui n'en ont pas.(...) »

VIII-2/L'IDENTITE PROFESSIONNELLE PERÇUE PAR LES INTERVIEWES

Dans cette section, nous allons nous appuyer directement sur les séquences classées sous le thème « FORMATEUR » et rechercher celles dont les unités de sens livrent des informations sur l'identité perçue par le locuteur sur lui-même; en d'autres termes « l'identité pour soi ».

séquence 17: en lien avec l'identité professionnelle

L90« (...) j'ai l'impression (...) »; L90« (...) d'être prof au lycée (...) »

Dans cette séquence (Annexe XXIX), Anna livre son sentiment « d'identité pour soi », sentiment qui se rapporte à celui d'appartenir au groupe professionnel des enseignants. Cette identité « héritée » (Gravé, 2002:75), Anna la puise certainement dans son histoire personnelle et son parcours scolaire (Annexe XX):

séquence 2 : en lien avec le parcours universitaire:

L1« (...)Mon parcours(...) »; L1« (...)petit peu compliqué(...) »; L1« (...)par rapport aux études(...) »; L5« (...)mes études(...) » ; L6« (...)à la fac(...) »; L7« (...)mon deug et ma licence(...) »; L8« (...)ma licence(...) »; L9« (...)mon master(...) »; L6« (...)une math sup(...) »; L6« (...)en bio(...) »; L7« (...)option physique(...) »; L8« (...)de bio(...) »

séquence 4: plaisir du formateur :

L6« (...) ça me plaisait pas (...) »; L8« (...) ça m'a plu(...) »

Nous expliquons également cette appartenance identitaire avec Giust- Desprairies (2002):

« (...) l'identité n'est pas une donnée stable, c'est un processus qui s'inscrit dans l'histoire propre au sujet et celle de ses échanges avec le milieu (...) »

En ce qui concerne l'entretien de Valentin (Annexe VI), il semblerait que « l'identité pour soi » soit différente, en ce sens qu'il n'a pas l' « *impression d'être prof au lycée* » mais d'être un professionnel, cependant le processus sur lequel ce sentiment identitaire repose, semble identique:

Séquence 16: identité professionnelle

L101« (...)je suis un chef d'entreprise(...) »; L108« (...)qu'avec des professionnels(...) »;
L111« (...)nous les enfin les professionnels(...) »; L109« (...)qu'avec des pédagogues(...) »

Séquence 2: en lien avec le parcours en entreprise et l'expérience professionnelle

L6« (...)mon premier métier(...) »; L7« (...)travailler deux ans(...) »; L7« (...)travailler dans l'entreprise familiale(...) »; L11« (...)j'ai racheté l'entreprise familiale(...) »; L12« (...)je suis propriétaire et président(...) »

En effet, le sentiment identitaire « pour soi » du formateur Valentin lorsqu'il dit qu'il est « professionnel » et pas « pédagogue » s'expliquerait depuis son parcours professionnel et en particulier celui de chef d'entreprise.

VIII-3/ L'IDENTITE PROFESSIONNELLE PROPOSEE AUX FORMATEURS

Cette « forme » identitaire (Gravé, 2002:74) repose donc sur la reconnaissance institutionnelle et le statut donné au formateur employé. Il est donc reconnu comme « non-enseignant » du point de vue du statut puisqu'il n'a pas la légitimité¹²⁷ au niveau du Rectorat et que l'habilitation est portée par l'organisme de formation. C'est en fonction de ses compétences professionnelles que cela « se joue », son expérience de terrain. C'est donc en qualité de « formateur professionnel » ou « formateur technique » que les formateurs débutants dans sont recrutés dans cette étude. Cela a une incidence en retour sur l'identité professionnelle « proposée ». Cette affirmation est justifiée par la question posée

¹²⁷ En terme d'habilitation

dans les deux entretiens; question construite à partir d'une remarque faite aux deux protagonistes par le responsable du dispositif de formation (représentant l'aspect institutionnel ici.)

Pour l'entretien de Valentin, la question a été posée comme suit (Annexe V):

(v8)« D'accord. Alors justement vous parliez de formateurs professionnels, de formateurs plutôt pédagogues, euh, le responsable du dispositif déclare que le plus important n'est pas le contenu transmis mais les compétences que les stagiaires vont développer,et que donc c'est l'une des raisons pour laquelle il a fait appel à vous pour ce module, comment réagissez-vous par rapport à cette déclaration ? »

(V8)L96« (...) je suis assez d'accord (...) »

Pour Anna, la question a pris cette forme (Annexe XXXI):

(a14)« Le responsable du dispositif déclare que le plus important, n'est pas le contenu transmis mais les compétences que les stagiaires vont développer, comment réagis-tu à cette déclaration? »

(A14) L123« (...) Je suis d'accord. (...) »

Une apparente contradiction est à noter entre d'une part les propos tenus par les deux protagonistes et d'autre part l'analyse faite sur leur rapport au contenu et au mode de travail pédagogique révélé.

La force des propos peut être atténuée en replaçant ces interactions dans leur contexte professionnel. Nous entretenons avec les deux locuteurs une relation professionnelle qui pourrait avoir une incidence sur « la possibilité » de répondre. En fait, les formateurs interrogés seraient en quelque sorte « pris au piège » par cette question qui, parce qu'elle sous-tend une confirmation, n'est plus une véritable question. En fait, tout se passe comme si le formateur se voit, en quelque sorte, obligé de confirmer la déclaration proposée sous peine de « perdre la face¹²⁸ ». « La manœuvre » utilisée dans la grille d'entretien avait pour but de traduire une hypothèse de « double contrainte¹²⁹ identitaire » vécue. En effet, cette déclaration qui sous-entend le primat de la compétence sur le contenu, rentre en contradiction avec le modèle de pratique pédagogique révélé du formateur novice, nous

¹²⁸ Goffman, E.(1973), *La mise en scène de la vie quotidienne*, vol.1 « la présentation de soi », Paris, Les éditions de minuit, p.29

¹²⁹ Bateson, G. (1977). *Vers une écologie de l'esprit*, Tome 1, Paris, Editions du Seuil

l'avons vu, centré davantage sur le contenu, provoquant du même coup, une tension entre l'identité « proposée » et « l'identité vécue ».

Sans développer le concept de double contrainte ou *double bind*¹³⁰ proposé par Bateson et l'Ecole de Palo Alto, nous pouvons simplement dire que cette contradiction repose sur l'idée d'un paradoxe de type russellien et que tout se passe comme si le formateur approuve la déclaration sans pouvoir s'y conformer puisqu'elle est incompatible avec son « expérience pédagogique » de formateur débutant (ou novice). L'une des raisons qui « pousse » le formateur novice à adopter le mode de travail transmissif (Lesne M, 1984:212), est le côté « rassurant » lié à la maîtrise du contenu.

En continuant l'approfondissement de cette contradiction, il apparaît comme une confusion de « niveaux des types logiques » selon Russell, (Bateson G. 1977:250). Dans la *question* posée aux deux formateurs, le message verbal; « (...) que le plus important, n'est pas le contenu transmis mais les compétences (...) » traduit un autre message; un méta message¹³¹ au niveau de la pratique: « ne sois pas enseignant ». Or, dans le même temps, le formateur novice (au niveau de la pratique), celui-là même qui déclare être « d'accord » avec ce message est « celui qui enseigne ».

Dans ces conditions, le « méta message » prend la forme d'une injonction paradoxale¹³²:

« (...) Ainsi, si le message est une injonction, il faut lui désobéir pour lui obéir; s'il s'agit d'une définition de soi ou d'autrui (ou un sentiment identitaire), la personne définie par le message n'est telle que si elle ne l'est pas, et ne l'est pas si elle l'est.(...) »

« (...) C'est là l'essence de la double contrainte.(...) »

Pour finir sur cette idée de « double contrainte identitaire », découverte en croisant les résultats de l'analyse et la grille d'entretien, la tension entre ces deux formes identitaires, chez le formateur novice semble se confirmer : d'une part la prescription d'une identité lui est faite: « sois formateur », d'autre part l'identité vécue sur le terrain en regard de son discours sur ses pratiques et en regard du modèle auquel il se réfère serait « je suis celui qui enseigne ».

¹³⁰ Bateson, G. (1977). op. cit. pp 247-251

¹³¹ Bateson, G. (1977). op. cit. pp 248-249

¹³² Watzlawick, P. Beavin, H.J. Jackson, Don D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris: Editions du Seuil. p.213

VIII-4/ LES APPORTS DES AUTRES THEMES.

Dans le chapitre consacré aux résultats de l'analyse, nous avons présenté un certain nombre de séquences dans les deux entretiens ne relevant pas directement des éléments du système construit; à savoir les trois thèmes de « FORMATEUR, PUBLIC ET CONTENU ». Le choix, provisoire, d'écarter de l'analyse ces séquences avait été fait pour deux raisons: la première, pour ne pas complexifier le système construit en rajoutant des éléments; la seconde parce que les unités de sens ne représentaient qu'une « faible part » du discours total.

Au vu des éléments découverts, notamment dans les problématiques liées à la diversité des formes identitaires, il apparaît important de prendre en compte à nouveau ces éléments du discours pour les interroger et voir ainsi dans quelles mesures ils peuvent éclairer ou non la problématique identitaire.

L'entretien de Valentin apporte des informations complémentaires sur la possibilité de changement offerte par la nouvelle identité professionnelle de « FORMATEUR ».

Séquence 4: en lien avec l'intérêt pour le changement (Annexe I)

L16« (...)de voir autre chose(...) »; L19« (...)me remettre en question (...) »;
L20« (...)m'intéressait bien(...) »; L21« (...)faire autre chose(...) »; L22« (...)toujours
intéressant(...) »

Valentin soulève également des difficultés périphériques à la formation, il en fait l'énoncé depuis sa place de « chef d'entreprise » et apporte là un regard de « gestionnaire » de formation qui vient enrichir les rôles possibles d'un formateur pour adultes et donc qui influent sur le sentiment identitaire.

Séquence 15: problème organisationnel (annexe V)

L83« (...)Le problème(...) »; L88« (...)le problème de disponibilités(...) »; L88« (...)le
problème d'argent(...) »; L89« (...)ça rentre pas du tout en compte(...) »; L90« (...)surtout le
problème de disponibilités(...) »

Séquence 14: ingénierie de formation et pédagogique (annexe VI)

L107« (...)si on montait une formation(...) »; L108« (...)elle serait très mauvaise(...) »;
L109« (...)pas la qualifier(...) »; L109« (...)comme beaucoup de formations(...) »;
L110« (...)le mixte des deux c'est bien(...) ».

La séquence 3¹³³, nommée en rapport au « temps » est à observer du point de vue de la quantité d'unité de sens : deuxième sur trente¹³⁴. Cependant, nous le rappelons encore, l'analyse de contenu était basée sur des séquences (en regard d'un axe thématique) prises dans un ensemble (comme un tout) et non individuellement. C'est pourquoi, la séquence 3, certes importante en termes d'unité de sens, mais isolée en regard d'un thème ou d'un axe thématique, avait été provisoirement écartée au moment de l'analyse.

Ici, elle vient renforcée l'idée, déjà argumentée, que Valentin est un chef d'entreprise qui se préoccupe de la gestion du « temps ». Cet aspect resurgit dans sa gestion des temps de formation et peut expliquer aussi l'idée de ne plus vouloir sortir du contenu pour respecter le temps (Annexe V):

L97« (...)digressions dans le cours(...) »; L97« (...)Il faut souvent(...) »; L98« (...)je me fasse un petit peu violence(...) »; L98« (...)revenir dans le...dans le contenu(...) »

En ce qui concerne Anna, l'attention est portée sur la méconnaissance de l'équipe pédagogique. L'absence d'échange avec les autres formateurs (exprimé également par Valentin: L64« (...) mériterait d'avoir plus d'échanges (...) ») révèle un manque qui risque d'entraîner avec le temps, un sentiment d'isolement professionnel. L'impact sur l'identité professionnelle en retour se situera au niveau du sentiment d'appartenance (ou plutôt de non-appartenance) au groupe professionnel des formateurs. Les propos suivant illustrent le manque de contacts entre Anna et le reste de l'équipe:

Séquence 21: en lien avec l'équipe pédagogique (Annexe XXXI)

L116« (...) je les connais pas trop(...) »; L116« (...) je les ai vus(...) »; L116« (...) qu'à une seule réunion(...) »; L116-117« (...)j'avais l'air d'être la plus jeune(...) »; L117« (...)avec celle de la qualité.(...) »; L117« (...) je les ai vus qu'à la réunion(...) »; L117« (...) pendant une heure et demie(...) »; L118« (...) je peux pas trop t'en parler(...) »; L118« (...) je les ai pas vus autrement(...) »; L118-119« (...) ils avaient l'air des gens sympathiques(...) »; L119« (...)je sais pas quoi.(...) »

Le thème du changement est également présent à travers le discours d'Anna. Il semblerait que « l'envie » de changement soit exprimée au niveau de la pratique et que la supposition peut être faite que l'impact en termes de changement identitaire se situe au niveau de l'identité vécue dans un premier temps. Les propos recueillis l'illustrent bien:

¹³³ Annexe I,II,V,VII,XI,XIII,XV,XVII

¹³⁴ Voir tableau des résultats de Valentin (la première est la séquence 6 avec 50 unités de sens, la séquence 3 en compte 46)

Séquence 26 : en lien avec la notion de changement (Annexe XL)

L217« (...)j'essaie justement de remédier à ça,(...) »; L217« (...)quand je vois que c'était pas,(...) »; L218« (...) si je devais refaire une formation(...) »; L218« (...) je sais que je ferai différemment déjà(...) »

Cependant, les informations restent peu nombreuses et les problématiques liées à la notion de changement demanderaient d'autres études. Simplement, la présence de ces thèmes dans les deux entretiens tend à confirmer qu'au delà d'une forme plurielle d'identités professionnelles, l'idée de formes dynamiques peut être également avancée.

En conclusion, une nouvelle hypothèse serait alors de dire que les formes identitaires repérées chez les formateurs novices ne seraient que des étapes soumises aux changements. Il s'agirait alors d'étudier non plus la construction et la tension des formes de l'identité professionnelle chez celui qui débute mais quels éléments impactent l'aspect dynamique de l'identité professionnelle.

Conclusion Générale

Le projet de cette étude était donc consacré à une meilleure compréhension du métier de formateur pour adultes. Deux postulats de départ étaient de dire que la formation continue appelée également « post-scolaire » apparaissait d'une part comme « autre chose » que la formation initiale et que d'autre part elle recouvrait un grand nombre de dispositifs et d'actions de formations souvent différents les uns des autres. De ces deux affirmations, il semblait alors intéressant de voir dans quelles mesures cela pouvait agir sur le groupe professionnel des formateurs. Afin de pouvoir mener une étude pour mieux connaître ce public et son métier, l'idée de partir de l'expérience vécue s'est dessinée. Cela a permis de cerner un premier questionnement autour des pratiques professionnelles du formateur et de son identité professionnelle. L'intuition de départ a alors reposée sur le fait qu'il existait une relation entre des modèles de pratiques pédagogiques auxquels le formateur qui débutait dans la formation continue pouvait adhérer et le sentiment identitaire créé en retour de cette adhésion.

C'est donc en deux parties que ce projet a été mené. La première a été consacrée à l'élaboration d'un cadre théorique permettant l'appui sur des recherches existantes dans ces domaines. La deuxième partie a rendu compte d'une démarche méthodologique et de la conduite d'entretiens avec deux formateurs sur le terrain ; cette partie comprenant également les résultats obtenus.

Le cadre théorique s'est construit autour de trois concepts principaux, le formateur, les modèles de pratiques en formation pour adultes, l'identité professionnelle. C'est à partir de l'articulation de ces trois concepts et du contexte rencontré sur le terrain avec des formateurs qui débutaient dans la profession qu'une problématique s'est peu à peu dessinée. Le formateur novice a-t-il la possibilité d'agir autrement que « comme un transmetteur » de connaissances. Cette représentation d'un modèle de formateur peut renvoyer à un modèle enseignant renvoyant alors à une problématique identitaire dès lors que l'Institution qui emploie ce formateur débutant l'invite à « être formateur »!

Annexes

(v1) Allez on démarre donc l'entretien. Alors, je vais donc vous présenter le sujet en quelques mots et en fait je vais vous interroger au sujet donc de la formation que vous faites actuellement avec nous. Tout d'abord, pourriez-vous me dire quelques mots sur votre parcours, vous présenter en quelque sorte ?

(V1) (longue inspiration)...Euh, oui, moi j'ai (silence) un parcours d'abord technique, puis après dans l'informatique, c'était mon premier métier. Après je suis parti en Espagne travailler deux ans. je suis revenu travailler dans l'entreprise familiale, dans laquelle je suis depuis 91. Euh, jusque là j'avais donc un BTS d'informatique de gestion. Euh et ensuite j'ai fait donc ce qu'on appelle un master ce qu'on appelait un DESS; à l'époque (avec insistance) de...(peuf!!) d'administration d'entreprises enfin voilà; à l'IRGAE à Bordeaux, voilà. Mon parcours entre temps, j'ai racheté l'entreprise familiale en 2002 dont je suis propriétaire et président depuis...ben depuis voilà!

(v2) D'accord. Euh, vous nous avez rejoins donc récemment sur une formation de bac professionnel, en tant qu'intervenant sur un module dit d'enseignement professionnel. Qu'est ce qui vous a poussé à accepter ce poste?

(V2) Ouah, c'était d'essayer de voir autre chose, quelque chose que je demandais depuis.(inspiration) depuis 2, 3 ans mais ce qu'on m'avait proposé à l'époque était un peu trop lourd par rapport à mon emploi du temps. Donc là, ça correspondait un peu plu en terme de nombre d'heures à l'année et mmmh...parce que ça m'oblige à me remettre en question puis en plus c'était sur des, sur une matière gestion de production qui m'intéressait bien voilà. Et puis bon faire autre chose que le quotidien c'est...voilà. C'est toujours intéressant !

(v3) Donc justement vous me parlez de gestion de production, vous pouvez m'en dire un peu plus sur le module que vous animez ?

(V3) Alors le module que j'anime, ben (sourire) je le maîtrise pas encore complètement parce que...(hésitation), j'ai un peu manqué de...d'outils pédagogiques un peu plus précis là dessus. Euh...enseigner la gestion de production au sens large, c'est à dire qu'il faudrait....faudrait...faudrait enseigner la gestion de production théorique à des jeunes euh...(long) qui sont destinés à être des conducteurs de ligne et qui n'ont pas vraiment besoin de... de tout ce spectre de la gestion de production donc peut-être euh...ç'aurait été peut-être un peu mieux d'insister sur d'autres.. sur certains points et peut être de laisser de côté un peu d'autres. Bon, mais après bon y a le programme du bac, y a le programme

voilà! Donc on est obligé d'aller assez vite sur beaucoup de points et d'aborder des points qui euh...à mon sens, mais euh...je me trompe peut être euh...ne leur serviront jamais et qu'ils ont déjà du mal à maîtriser à en aborder les concepts et euh...voilà. Après la gestion de production, c'est euh...voilà. Ca reste souvent du bon sens, bon...(pause). Et après il y a quelques problèmes de liaison avec les autres matières, c'est à dire, bon des choses qu'on a vu, pas vu ailleurs, voilà. Peut être certains outils mathématiques mais qui sont pas dans le programme de mathématiques, euh...plus après des...euh...des différences de niveaux dans le public que j'ai eu, quoi; puisque ça part du (silence) en niveau initial du bac en, en ingénieur quoi, voilà.

(v4) D'accord, bah justement donc par rapport à ça, est ce que vous pouvez un petit peu développer ce..ce public et me dire ce que vous pensez du..du public que vous avez en formation ?

(V4) Oh j'ai une équipe euh...très agréable, j'ai..j'ai plaisir travailler avec eux. Véritablement. Après y a le...sur euh..7 je crois (s'adressant à moi), c'est ça, bon bah y en a...bon c'est une petite équipe déjà. Ce sont des adultes. Ce sont des gens qui ont déjà travaillé, donc qui sont à priori plus euh...plus motivés ou plus euh...(hésitation) plus au courant que ce que c'est que le boulot (sourire). Euh...bon je pense y en a un qui est complètement largué euh..un autre qui va avoir du mal et puis euh...puis après ça s'échelonne un peu quoi. Et avec des gens plus ou moins motivés ou qui ont pas les mêmes motivations quoi hein.! Donc certains vont continuer derrière, d'autres qui resteront...euh..à mon sens conducteurs de ligne donc, mais qui sont motivés quand même mais bon... qui ont...moins de...capacités de possibilités.

(v5) Vous imaginiez avoir un public comme ça avant de commencer ?

(V5) Non pas spécialement, je pensais avoir des gens moins mûrs que ça donc euh c'est une bonne surprise à ce niveau là.

(v6) D'accord, est ce que vous pouvez me..me dire également quelques mots sur l'équipe pédagogique avec laquelle vous travaillez et en fait quelques mots sur les, sur les autres formateurs, quoi ?

(V6) Ben, l'équipe pédagogique y a une partie de permanents avec qui euh...que je vois un peu plus souvent, avec qui y a un peu plus d'échanges (inspiration). Après les autres, honnêtement, jusqu'à présent je les ai vus deux fois je crois donc euh on n'a pas véritablement (hésitation,). Ca mé...ça mériterait d'avoir plus d'échanges...dans...alors

bon..j'ai pas nécessairement (insistance) cherché à provoquer des échanges non plus, quoi hein...Mais eux non plus, enfin...c'est...donc euh...A un moment donné on sait pas trop si ce qu'on raconte ça se croise pas puisque bon y a des, dans toutes les matières techniques des similitudes à un moment donné, qu'on a pas forcément dans les matières générales mais dans les matières techniques (inspiration). Par exemple, j'ai une matière très liée avec euh avec la qualité,..enfin l'enseignement de la qualité...qui à mon sens d'ailleurs devrait pas être dissocié, mais après ça ferait un gros volume d'heures donc c'est un autre problème. Euh...mais bon bien que le formateur, la formatrice soit au demeurant très charmante, mais j'ai pas eu (rire), j'ai pas eu de contacts avec elle sur le contenu de nos cours réciproques. Alors après c'est plus une demande euh...avec les...enfin les élèves ou les stagiaires enfin ou je sais pas comment on les appelle mais bon , de dire est que ça vous l'avez vu? Ça comment on vous en a parlé?, avant d'en parler pour pas..voilà. Le risque aussi, c'est sur certains sujets de..faut essayer d'éviter de raconter le contraire de ce qui leur a été raconté avant quoi!...Puisque bon sur certains domaines, ya pas ya pas qu'une vérité, après ya les interprétations quoi. Surtout dans le domaine technique.

(v7) On peut donc dire que c'est un frein de..de pas avoir euh..suffisamment d'échanges avec l'équipe ?

(V7) Je pense oui je pense qu'il devrait y avoir plus d'échanges. Alors tous les 15 jours, tous les mois, tous les..Le problème c'est quand on a à faire à des formateurs professionnels, c'est...un professionnel par définition, il maîtrise son métier, mais pas forcément la pédagogie donc, et un pédagogue des fois il maîtrise la pédagogie, il maîtrise pas le métier mais bon, ya rien de blanc ou de noir là dedans quoi. Donc c'est bien qu'il y ait un mélange comme ça....Le problème d'avoir des échanges réguliers, c'est le problème de disponibilités. C'est le problème d'argent...euh...dans les formations qui sont montées. Mais aussi, bon pour ma part, ça rentre pas du tout en compte là dedans, mais bon surtout le problème de disponibilités.

(v8) D'accord. Alors justement vous parliez de formateurs professionnels, de formateurs plutôt pédagogues, euh, le responsable du dispositif déclare que le plus important n'est pas le contenu transmis mais les compétences que les stagiaires vont développer,et que donc c'est l'une des raisons pour laquelle il a fait appel à vous pour ce module, comment réagissez-vous par rapport à cette déclaration ?

(V8) Oui je suis assez d'accord, parce que bon bah moi j'insiste beaucoup là-dessus, donc ya beaucoup de...de digressions dans (hésitations) dans le cours hein. Il faut souvent que

je me fasse un petit peu violence pour revenir dans le...dans le contenu, dans le programme, mais bon, ...j'hésite pas à chaque fois à leur donner des conseils plutôt par rapport au milieu professionnel, par rapport, bon en plus moi jchuis....jchuis un chef d'entreprise donc j'essaie de leur donner aussi des....des conseils sur, si jamais ils passent un entretien un jour, si jamais voilà, enfin toujours rattaché au cours hein mais...euh...Après le contenu il faut quand même qu'il soit important quoi, il faut quand même qu'il soit maîtrisé ...et ça ça demande euh... ouais ça demande du travail de ma part. (très vite) bon ça c'est une découverte, c'est une découverte intéressante parce que..(silence).On s'aperçoit qu'il ya beaucoup de préparation avant si on veut, si on veut être très carré quoi. Alors après la différence...Moi je crois que si on montait une formation qu'avec des professionnels, elle serait très mauvaise. Si on montait une formation qu'avec des pédagogues euh...bah je vais pas la qualifier; elle serait comme beaucoup de formations qui existent aujourd'hui voilà. Je pense que le mixte des deux c'est bien. Mais à un moment donné, nous les enfin les professionnels, on a aucun outil de pédagogie, on sait pas...on sait pas préparer un cours, on n'est pas...on sait pas enfin bon, on se débrouille quand même, on fait face mais. On sait pas la première fois qu'on prépare euh..qu'on a trois heures de cours, on sait pas si on a préparé assez, pas assez, euh si on va tenir, à quel rythme il faut qu'on aille, à quel moment , à un moment donné il faut qu'on fasse des pauses. Bon quand on les voit bailler on sait que, bon c'est bon il faut la faire, mais c'estlà dessus, on manque un peu de de préparation oui .(silence)

(v9) Alors justement par rapport à cette réaction, à cette réflexion, euh...pourriez-vous me décrire une séquence de formation que vous avez fait récemment?

(V9) Oui la dernière, mais la dernière je l'ai faite au pas de course c'était sur euh...aah c'est sur la prévision des ventes par exemple donc euh...pfff...oh c'est un sujet assez technique parce qu'il y avait un peu de stat, y avait des calculs de corrélations euh.. y avait 70% du public qui n'avait jamais vu ça euh..mmmh, de la droite des moindre carrés, enfin plusieurs méthodes de ce type là qui sont qui sont pas au programme de maths...mais qui sont indispensables et puis qu'on retrouve dans les annales après donc euh c'est là que ça manque un peu de cohérence....donc j'ai été obligé de de leur remettre ça, donc moi j'ai choisi depuis le début de l'année de leur faire tout sur power point, ils ont tout le cours après sur...bon après qui les notent ou qui les aient en polycop, bon après ça change pas grand chose mais...après ya là je pense sur des formations courtes là où ils sont pas très mmmh très adultes encore malgré leur âge à certains que ils ont pas compris que comme ils

faisaient en un an leur formation il fallait qu'ils bossent beaucoup derrière puisque...nous encore un cours comme ça qui est fait euh parce que j'ai fait en trois heures encore j'ai dépassé un peu....je pense que ça méritait trois séances pour bien l'assimiler quoi!

(v10) Alors justement, je reviens peut-être sur cette question, est-ce que vous seriez en mesure de me décrire concrètement comment vous vous y prenez pour organiser un séquence de cours?

(V10) Bon moi ça reste bon, à un moment donné du cours magistral, donc c'est par diapos, puisque bon j'utilise power point. Pratiquement chaque diapo ou..toutes les deux

diapos, j'essaie de les interpeller, de prendre un exemple de dire, comment ça se passe dans leur entreprise. Bah il se trouve que je connais pas mal de secteurs d'activités, donc des fois je suis mieux, plus à même de....de les interpeller de leur dire, mais vous dans votre secteur pharmaceutique, puisque y en a deux dans le secteur pharmaceutique, ou vous dans l'agroalimentaire, ou..voilà de leur dire euh..je pense que ça se passe comme ça, est ce que ça se passe comme ça? Enfin d'essayer de les faire réagir là-dessus...(inspiration).ca se passe mieux maintenant au bout de trois quatre mois, bon faut dire que les tous premiers cours, certains ils avaient même pas intégré l'entreprise donc euh...donc ils avaient du mal à en reprenant,(très vite) moi j'essaie toujours de de raccrocher à leur entreprise et de trouver des exemples....bon de trouver des exemples aussi dans des....un peu les exemples bateaux qu'on prenait dans les grandes boîtes ou dans ce qu'on a pu lire ou des choses comme ça quoi...euh...toujours d'essayer de les intéresser de leur expliquer pourquoi et à quoi ça sert cette chose là, euh...après j'ai pas de véritable méthode pédagogique euh..enfin par force puisque c'est...je suis complètement novice là dedans.

(v11) D'accord quand vous dites que vous les interpellez vous leur posez des questions?

(V11) Oh oui!!!Je leur pose des questions, oui c'est ça oui.

Et chez vous comment ça se passe,euh...Par exemple, je fais un cours sur les prévisions des ventes, je dis chez vous comment les ventes sont prévues? Comment on produit ? C'est en fonction de quoi ? C'est en fonction que..des demandes des clients? Ou c'est déjà prévu à l'avance? On a prévu qu'on va vendre ce mois-ci un peu plus un peu moinsvoilà. Alors ils ont pas toujours la réponse mais...après on essaie d'y revenir des fois le cours d'après pour euh...voilà!

(v12) D'accord, ...alors si je vous pose cette question, euh..d'après vous qu'est ce qu'un formateur pour adultes ?

(V12) (long silence)...**(v13)J'entends par là peut-être de vous faire préciser,euh...d'après vous quelles seraient** (interrompu)

(V13) Je sais pas moi, parce que moi j'estime cette année j'estime que je me forme autant qu'eux. Puis bon, j'avais commencé un peu ...euh....(pause), la première fois que je les a eus, c'est ce que je leur ai expliqué. Je leur ai expliqué d'abord que moi je ne venais pas pour me...enfin bon ça c'est mon cas personnel, mais bon, je venais plus pour me former pour m'enrichir quec'était pas pour gagner ma vie, parce que bon je la gagnerais beaucoup plus en restant, c'est c'est pas un problème. Mais bon c'était plus pour m'enrichir, c' était plus pour un échange, euh, voilà. Après un formateur pour adultes, euh..un formateur pour adultes pffff....je pense que le formateur pour adultes, il a la chance normalement d'avoir des gens plus motivés...qui sont pas là par obligation...alors qu 'encore on peut se poser la question dans certains dispositifs, ya des ...je sais pas. Mais à priori dans ce genre de formation, c'est des gens qui ont envie qui ont eu la démarche et là c'est un peu le cas. Donc après il faut, euh....(long) je pense qu'il faut plus avoir un discours d'adulte à adulte tout en gardant un discours deformateur donc c'est à dire de maître un peu quelque part et de voilà quelqu'un qui maîtrise le sujet,mais avec euh...avec un échange un peu plus, enfin c'est pas très clair ce que je dis (sourire), mais avec je crois un échange plus riche justement et être près aussi en même temps à ...bouger(très vite) on est pas là pour faire un cours magistral, c'est à dire on a une trame, mais un moment donné, il faut pouvoir bouger, il faut pouvoir adapter à l'entreprise les gens qu'on a en face, aux besoins des gens qu'on a en face...quitte à y revenir la fois d'après mais c'est, parce qu'après on peu pas tout savoir, hein! Il faut aussi accepter de dire eh beh je sais pas...(long) moi je le vois un peu comme ça, après formateur pour adultes je sais pas

(v14) Sa fonction par exemple ou ses fonctions ?

(V14) D'un formateur pour adulte?

(v15) Oui, d'un formateur pour adultes

(V15) Je sais pas, après on peut différer d'un for...est ce que c'est un formateur pour adultes à plein temps qui fait que ça dont c'est le métier? Est ce que c'est quelqu'un qui fait ça pour s'amuser comme moi, un peu enfin quand je dis pour s'amuser c'est pas ...ça prend du temps, c'est du boulot, c'est pas pour s'amuser, mais pour....(bruit)....ouais....pour, pour

s'enrichir, pour ouais...je pense c'est pas la même chose non plus....(silence). Donc après, euh...j'sais pas peut être c'est un mixte des deux, bon c'est difficile, c'est difficile, difficile de répondre à cte question...

(v16) d'accord...

(V16) je pense que c'est différent d'un formateur, enfin d'un formateur; d'un maître d'école ou d'un voilà, d'un professeur des écoles maintenant ou d'un professeur tout court, c'est très différent quoi. C'est à dire on vient pas là simplement pour dispenser un savoir un cours...puisque ça finalement, ça peut être relativement facile quoi. Bah il faut je pense plus s'adapter, en plus on a quand on ait, comme dans la classe que j'ai, un public relativement différent, donc il faut savoir s'adapter. Entre quelqu'un qui a déjà un niveau ingénieur et quelqu'un qui a juste un niveau bac, voilà, on a forcément des gens qui comprennent pas....le cours de la même façon....y en a qui vont l'assimiler plus vite....après suivant la matière qu'on enseigne et suivant les adultes professionnels qu'on a en face, ils vont être plus ou moins sensibles à tel ou telle chose. Je pense qu'il faut beaucoup plus adapter que quand on est dans l'enseignement traditionnel, bon....

(v17) A votre avis au niveau du statut, qu'est ce que vous pouvez en dire?

(V17).....bah euh,...je peux pas en dire grand chose, je peux simplement en dire que pour moi c'est très gratifiant, très enrichissant; non moi je suis content très content de cette expérience, j'espère pouvoir la renouveler l'année prochaine. euh...mmh...(pause) .après moi j'ai la chance d'avoir un statut déjà avant ça quoi donc bon je sais pas, je peux pas voilà et je peux pas dire et puis je connais pas assez ce milieu là pour le statut est pas assez reconnu ou pas voilà

(v18) Alors pour vous le formateur idéal serait comment?

(V18) Ouhh!bah c'est (sourire) professionnel pédagogue, encore. Professionnel, je suis pas certain dans certains milieux. Formateur idéal, il faut qu'il soit pédagogue et qu'il ait au moins un cours d'avance sur ses élèves; moi je vous donne un peu cte définition là, voilà..ca suffit un cours d'avance! Moi je me souviens en BTS, un formateur, c'est une anecdote, mais, un des meilleurs formateurs que j'ai eu et j'étais en enseignement traditionnel, c'était un gars qu'avait fait un BTS dans le bois et qui préparait son , alors je sais , son DPECF ou je sais pas quoi, enfin un diplôme d'études comptables quelconque, il voulait être expert comptable; Et ce gars là véritablement, avait, y avait pas un cours mais trois cours d'avance sur nous. c'était notre prof de compta et il était..par contre il avait une

pédagogie, il avait...bon après il faut pas être mis en défaut sans arrêt et voilà. Alors l'avantage qu'on a quand on travaille avec des adultes, c'est qu'ils sont un peu moins pervers à vous mettre en défaut, à essayer voilà, de vous coincer sur un truc ou un autre. Je pense qu'ils acceptent plus quand on dit bah on sait pas quoi; ou alors c'est peut être le formateur qui accepte plus de dire je sais pas et je vais me renseigner pour la prochaine fois L236 parce que bon, on peut pas tout savoir quoi hein! Après le formateur idéal, voilà euf..je sais pas ouais non mais c'est ça, c'est quelqu'un qui est très pédagogue qui a au moins un cours d'avance sur...je sais pas si c'est très compatible...

(v19) Et pédagogue vous entendez quoi exactement par ce terme?

(V19) Etre pédagogue, c'est quelqu'un qui c'est faire passer un discours, qui c'est faire passer....enfin pour moi c'est ça, qui c'est faire passer un peu...le peu de savoir qui l'a, parce que bon, ouais....

(v20) Et enfin dernière question, comment vous vous décririez, vous, en tant que formateur pour adultes?

(V20) Oooh, moi je suis...un débutant, j'ai beaucoup..j'ai beaucoup à parfaire, j'apprends...mais je m'aperçois déjà en quelques mois que..je trouve que je, c'est prétentieux, mais je trouve que je me suis un peu amélioré mais bon. On a beaucoup à apprendre et c'est vrai que dans ce genre de formation, y aurait...yaurait peut être une pré formation aux formateurs; ça serait peut être pas idiot...en disant voilà, avec euh...voilà. C'est tout bête, maintenant je sais que trois heures, ça fait à peu près 35 ou 40 diapos de power point...euh et temps que je sais que j'ai pas préparé les 35 ou 40 diapos, je tiendrai pas 3 heures...euh...bon après on peut toujours trouver des artifices; donner trois exercices de plus mais bon, voilàc'est des petites choses comme ça, bon savoir reconnaître....bon et dieu sait si j'ai fait des formations ou j'ai suivi des formations sur...euh...(pause) la façon de s'exprimer, sur..euh...les intonations, sur des choses comme ça bon, ou je suis toujours pas devenu très fort, mais, peut être des petites choses comme ça; apprendre, savoir à un moment donné faire une coupure, au bout d'un quart d'heure, sur un exercice sur une question, enfin bon après c'est du feeling, on le sent mais; en fait tu vois on arrive là au départ mais, mais euh on est très seul, quoi on est...voilà, on sait pas comment s'y prendre, quoi hein! Alors bon quand on tombe sur des groupes sur celui sur lequel je suis tombé, ya absolument aucun problème. C'est pas des, ils ont toujours été très sympas, ils continuent à être sympas. Bon, je pense....(pause), je peux comprendre par exemple le malaise de certains...oh et dieu sait si j'en ai dit du mal des profs et tout ça mais de certains profs,

jeunes, alors dans l'enseignement plus traditionnel, enfin qui arrivent en collège ou en lycée dans des zones difficiles ou ils se font chahuter et tout. Malgré leur maîtrise...je sais pas ce qu'ils ont comme diplôme, qui maîtrisent très certainement leur matière, mais tout le reste, ils le maîtrisent pas...ce côté là quoi. C'est pour ça qu'il faut aussi se méfier de...de ces formations professionnelles ou on aurait que des professionnels quoi. (pause)

Parce qu'un professionnel c'est, c'est pas parce qu'on a quelqu'un qui maîtrise très bien son métier qui sait le transmettre, qui sait l'expliquer quoi. Et moi c'est ce qui m'intéresse là dedans, c'est que je suis obligé à un moment donné de...de me poser la question de pourquoi je fais ça pour essayer d'expliquer pourquoi c'est fait comme ça, voilà! Et ça c'est intéressant, à titre personnel, c'est ce qui m'intéressait de faire. Parce que après on peut toujours dire, c'est comme ça, c'est comme ça et puis point final. Alors y a des matières ou c'est plus facile,...les maths, bon beh quand on explique Thalès ou Pythagore, ou je sais pas quoi, y a pas trop, enfin après on peut expliquer à quoi ça sert ou pas. Après gestion de production ou par exemple en qualité, y a des interprétations qui font que voilà et en plus des matières qui évoluent aujourd'hui, enfin qui ont évolué depuis 50 ans ou 60 ans et qui voilà donc est ce qu'on est resté, enfin est ce qu'on est un prof de psycho, ...est ce qu'il est resté à Freud ou est ce qu'il a évolué un peu, mais si tout part de ces bases là, ou est ce qu'il a évolué un peu.

(v21) J'ai relevé dans votre discours que vous aviez dit que vous aviez amélioré quelque chose, est ce que vous pouvez m'identifier ce que vous avez amélioré depuis le début? Qu'est ce qui a changé peut-être?

(V21) Bah amélioré déjà c'est mon timing, bon j'ai eu, déjà je connais un peu mieux mon équipe, je sais, je connais à peu près leur niveau, j'arrive à comprendre un peu à quel moment il faut que ...(pause) je ralentisse un peu ou à quel moment je peux accélérer; jusqu'où je peux les emmener dans...parce que bon ces des problèmes que j'ai eu aussi c'est que mon référentiel est très flou, j'ai des lignes de chapitres et après là dedans on y met....quand on me dit il faut faire, je reprends sur la prévision des ventes, c'est mon dernier cours, quand on me dit il faut faire la prévision des ventes euh...je peux en faire un cours de 40 heures si...ce qui doit se faire en HEC ou dans ces choses là, je peux en faire un cours de 3 heures, qu'est ce que j'aborde, jusqu'à quel niveau je vais, voilà c'est..et donc ça dans le référentiel qui nous est fourni, du moins dans celui que j'ai eu, j'ai un peu de mal à voir...alors bon là où je me suis amélioré un peu c'est euh...voilà à quel niveau je me mets par rapport à eux, donc ça c'est parce que je les connais mieux. Dans quel rythme, qui je

fais passer donc, au début je faisais personne au tableau, qui je fais passer au tableau, en évitant de faire passer toujours les mêmes, parce que pour pas les...j'ai remarqué un peu que après si je faisais toujours passer les mêmes, donc j'essayais de faire passer les plus faibles, parce que c'est ce qui me semblait, le plus intéressant mais bon, j'ai senti après que j'avais l'impression de les mettre aussi un peu en situation d'échec, enfin bon, je les faisais passer parce qu'ils étaient moins forts, donc, en faisant passer aussi un peu les plus forts, mais bon, enfin, c'est...quelque chose, c'est pas trop encore formalisé, mais là je me suis amélioré dans le timing, puisque bon aujourd'hui, j'arrive au bout de mes cours, voilà à un quart d'heure près. Alors qu'au début soit, bah soit une demie heure avant j'avais fini, et puis voilà, soit il me fallait une demie heure de plus; ça j'arrive un peu mieux à maîtriser...voilà un peu moins me laisser faire aussi sur, parce que bon, ils vous embarquent très vite sur des sujets..., enfin on se fait vite embarquer 20 minutes à discuter d'autres choses et puis bon, puis après les 20 minutes, on les a paumés quoi; même si c'est toujours intéressant de discuter, mais bon, aujourd'hui, je me laisse embarquer 3 minutes, 5 minutes, puis après je reviens de suite, voilà à ce sur quoi on était...voilà. Après je pense que d'ici une dizaine d'années, je me serais beaucoup plus amélioré, mais j'en aurais peut être marre, puisque bon c'est les nouvelles expériences qui sont toujours intéressantes, après la routine...c'est comme partout, ça lasse.

(v22) Très bien,

(V22) Voilà, c'est terminé,

(v23) oui,

(V23)

oui.

merci.

Entretien N°1 avec Valentin

1ère étape

Texte intégral = Données « brutes »	Eléments de propositions = unités de sens	Séquences = regroupements des unités de sens
<p style="text-align: center;"><u>(v1-V1)/ L1 à L12</u></p> <p>(v1) Allez on démarre donc l'entretien. Alors, je vais donc vous présenter le sujet en quelques mots et en fait je vais vous interroger au sujet donc de la formation que vous faites actuellement avec nous. Tout d'abord, pourriez-vous me dire quelques mots sur votre parcours, vous présenter en quelque sorte ?</p> <p>(V1) (longue inspiration)...Euh, oui, moi j'ai (silence) <u>un parcours d'abord technique</u>, puis après <u>dans l'informatique</u>, c'était <u>mon premier métier</u>. Après <u>je suis parti</u> en Espagne <u>travailler deux ans</u>. <u>je suis revenu travailler dans l'entreprise familiale</u>, dans laquelle <u>je suis depuis 91</u>. Euh, jusque là j'avais donc <u>un BTS d'informatique de gestion</u>. Euh et ensuite j'ai fait donc ce qu'on appelle <u>un master</u> ce qu'on appelait <u>un DESS</u>; <u>à l'époque</u> (avec insistance) de...(peuf!!) <u>d'administration d'entreprises</u> enfin voilà; à l'IRGAE à Bordeaux, voilà. <u>Mon parcours entre temps</u>, <u>j'ai racheté l'entreprise familiale en 2002</u> dont <u>je suis propriétaire et président</u> depuis...ben depuis voilà!</p>	<p>L5« (...)un parcours d'abord technique (...) » L6« (...)dans l'informatique(...) » L8« (...)un BTS d'informatique de gestion.(...) » L9« (...)un master (.) un DESS(...) »</p> <p>L6« (...)mon premier métier.(...) » L7« (...)travailler deux ans(...) » L7« (...)travailler dans l'entreprise familiale(...) » L11« (...)j'ai racheté l'entreprise familiale(...) » L12« (...)je suis propriétaire et président(...) »</p> <p>L8« (...)je suis depuis 91(...) » L6« (...)je suis parti(...) » L7« (...)je suis revenu(...) » L9« (...)à l'époque(...) » L11« (...)Mon parcours(...) » L11« (...)entre temps,(...) » L11« (...)en 2002 (...) »</p>	<p>Séquence 1: en lien avec le parcours scolaire et universitaire</p> <p>Séquence 2: en lien avec le parcours en entreprise et l'expérience professionnelle</p> <p>Séquence 3: en lien avec le parcours et le rapport au temps</p>
<p style="text-align: center;"><u>(v2-V2)/ L14 à L22</u></p> <p>(v2) D'accord. Euh, vous nous avez rejoins donc récemment sur une formation de bac professionnel, en tant qu'intervenant sur un module dit d'enseignement professionnel. Qu'est ce qui vous a poussé à accepter ce poste?</p> <p>(V2) Ouah, c'était d'essayer <u>de voir autre chose</u>, quelque chose que je demandais depuis.(inspiration) <u>depuis 2, 3 ans</u> mais ce qu'on m'avait proposé à <u>l'époque</u> était un peu trop lourd par <u>rapport à mon emploi du temps</u>. Donc là, ça correspondait un peu plus en terme <u>de nombre</u></p>	<p>L16« (...)de voir autre chose(...) » L19« (...)me remettre en question (...) » L20« (...)m'intéressait bien(...) » L21« (...)faire autre chose(...) » L22« (...)toujours intéressant(...) »</p> <p>L17« (...)depuis 2, 3 ans(...) » L17« (...)à l'époque(...) » L18« (...)rapport à mon emploi du temps.(...) » L19« (...)de nombre d'heures à l'année(...) » L21« (...)le quotidien (...) »</p>	<p>Séquence 4: en lien avec l'intérêt pour le changement;</p> <p>Séquence 3: le rapport au temps</p>

Texte intégral = Données « brutes »	Eléments de propositions = unités de sens	Séquences = regroupements des unités de sens
d'heures à l'année et mmmh...parce que ça m'oblige à <u>me remettre en question</u> puis en plus c'était sur des, sur <u>une matière gestion de production</u> qui <u>m'intéressait bien</u> voilà. Et puis bon <u>faire autre chose que le quotidien</u> c'est...voilà. C'est <u>toujours intéressant</u> !	L20« (...)une matière gestion de production(...) »	Séquence 1: matière d'enseignement professionnel

Texte intégral = Données « brutes »	Eléments de propositions = unités de sens	Séquences = regroupements des unités de sens
<p style="text-align: center;"><u>(v3-V3)/ L23 à L41</u></p> <p>(v3) Donc justement vous me parlez de gestion de production, vous pouvez m'en dire un peu plus sur le module que vous animez ?</p> <p>(V3) Alors <u>le module</u> que <u>j'anime</u>, ben (sourire) <u>je le maîtrise pas</u> encore complètement parce que...(hésitation), j'ai un peu <u>manqué de...d'outils pédagogiques</u> un peu <u>plus précis</u> là dessus. Euh...<u>enseigner la gestion de production au sens large</u>, c'est à dire qu'il faudrait...faudrait...faudrait <u>enseigner la gestion de production théorique à des jeunes</u> euh...(long) <u>qui sont destinés à être des conducteurs de ligne</u> et qui <u>n'ont pas vraiment besoin de... de tout ce spectre de la gestion de production</u> donc peut-être euh...ç'aurait été peut-être un peu <u>mieux d'insister</u> sur d'autres.. sur <u>certain points</u> et peut être de <u>laisser de côté un peu d'autres</u>. Bon, mais après bon <u>y a le programme du bac</u>, y a le <u>programme</u> voilà! Donc <u>on est obligé d'aller assez vite sur beaucoup de points</u> et <u>d'aborder des points</u> qui euh...à <u>mon sens</u>, mais euh...<u>je me trompe peut être</u> euh...<u>ne leur serviront jamais</u> et qu'ils ont déjà <u>du mal à maîtriser</u> à en <u>aborder les concepts</u> et euh...voilà. Après <u>la gestion de production</u>, c'est euh...voilà. <u>Ca reste souvent du bon sens</u>, bon...(pause). Et après il y a quelques <u>problèmes de liaison</u> avec <u>les autres matières</u>, c'est à dire, bon <u>des choses qu'on a vu, pas vu ailleurs</u>, voilà. Peut être <u>certain outils mathématiques</u> mais qui sont <u>pas dans le programme</u></p>	<p>L25« (...)le module(...) » L25« (...)j'anime,(...) » L26« (...)manqué de...d'outils pédagogiques(...) » L27« (...)enseigner la gestion de production au sens large(...) » L28« (...)enseigner la gestion de production théorique(...) » L30« (...)ce spectre de la gestion de production(...) » L32« (...)y a le programme du bac(...) » L32« (...)y a le programme(...) » L35« (...)aborder les concepts (...) » L36« (...)la gestion de production(...) » L37« (...)problèmes de liaison(...) » L37« (...)les autres matières(...) » L38« (...)certains outils mathématiques(...) » L39« (...)pas dans le programme de mathématiques(...) »</p> <p>L25« (...)je le maîtrise pas(...) » L26« (...)plus précis (...) » L34« (...)à mon sens,(...) » L34« (...)je me trompe peut être(...) » L35« (...)du mal à maîtriser (...) » L36« (...)Ca reste souvent du bon sens,(...) »</p>	<p>Séquence 5: enseignement et programme du module</p> <p>Séquence 6: compréhension et maîtrise du contenu</p>

Texte intégral = Données « brutes »	Eléments de propositions = unités de sens	Séquences = regroupements des unités de sens
<p><u>de mathématiques</u>, euh...plus après des...euh...<u>des différences de niveaux dans le public</u> que j'ai eu, quoi; puisque ça part du (silence) en <u>niveau initial du bac</u> en, <u>en ingénieur</u> quoi, voilà.</p>	<p>L28« (...)des jeunes(...) » L29« (...)qui sont destinés à être des conducteurs de ligne(...) » L39« (...)des différences de niveaux (...) » L40« (...)dans le public(...) » L41« (...)niveau initial du bac(...) » L42 « (...)en ingénieur(...) »</p> <p>L29« (...)n'ont pas vraiment besoin(...) » L31« (...)mieux d'insister(...) » L31« (...)certains points (...) » L31« (...)laisser de côté un peu d'autres(...) » L33« (...)on est obligé(...) » L33 « (...)assez vite sur beaucoup de points(...) » L33« (...)d'aborder des points (...) » L34« (...)ne leur serviront jamais (...) » L37« (...)des choses qu'on a vu(...) » L38« (...)pas vu ailleurs(...) »</p>	<p>Séquence 7: hétérogénéité et nature du public en formation</p> <p>Séquence 8: marge du formateur sur le choix contenu</p>
<p style="text-align: center;"><u>(v4-V4)/ L42 à L54</u></p> <p>(v4) D'accord, bah justement donc par rapport à ça, est ce que vous pouvez un petit peu développer ce..ce public et me dire ce que vous pensez du..du public que vous avez en formation ?</p> <p>(V4) Oh <u>j'ai une équipe</u> euh...très agréable, j'ai..<u>j'ai plaisir à travailler avec eux</u>. Véritablement. Après y a le...sur euh..7 je crois (s'adressant à moi), c'est ça, bon bah y en a...bon c'est <u>une petite équipe</u> déjà. <u>Ce sont des adultes</u>. <u>Ce sont des gens qui ont déjà travaillé</u>, donc qui sont <u>à priori plus euh...plus motivés</u> ou plus euh...(hésitation) <u>plus au courant que ce que c'est que le boulot</u> (sourire). Euh...bon je pense y en a <u>un qui est complètement largué</u> euh..<u>un autre qui va avoir du mal</u> et puis euh...puis après <u>ça s'échelonne un peu</u> quoi. Et avec <u>des gens plus ou moins motivés</u> ou qui ont <u>pas les mêmes motivations</u> quoi hein.! Donc <u>certains vont continuer</u> derrière, <u>d'autres qui resteront</u>...euh..<u>à mon sens conducteurs de ligne</u> donc, mais <u>qui sont motivés quand même</u> mais</p>	<p>L45« (...)j'ai une équipe(...) » L45« (...)avec eux(...) » L47« (...)une petite équipe (...) » L47« (...)Ce sont des adultes.(...) » L47« (...)Ce sont des gens qui ont déjà travaillé(...) »</p> <p>L45« (...)très agréable(...) » L45« (...)j'ai plaisir à travailler(...) »</p> <p>L48« (...)à priori plus euh...plus motivés(...) » L49« (...)plus au courant que ce que c'est que le boulot(...) » L51« (...)des gens plus ou moins motivés(...) » L52« (...)pas les mêmes motivations (...) » L53« (...)qui sont motivés quand même(...) »</p> <p>L50« (...)un qui est complètement largué(...) » L52« (...)certains vont continuer (...) » L53« (...)d'autres qui resteront.(...) »</p>	<p>Séquence 7: nature du public en formation</p> <p>séquence 9: plaisir du formateur</p> <p>séquence 10: motivations du public en formation</p> <p>séquence 11: capacités et perspectives du public</p>

Texte intégral = Données « brutes »	Eléments de propositions = unités de sens	Séquences = regroupements des unités de sens
bon... qui ont... <u>moins de...capacités de possibilités.</u>	L53« (...)à mon sens(...) » L53« (...)conducteurs de ligne(...) » L54« (...)moins de...capacités de possibilités.(...) »	

Texte intégral = Données « brutes »	Eléments de propositions = unités de sens	Séquences = regroupements des unités de sens
<p align="center">(v5-V5)/ L55 à L57</p> <p>(v5) Vous imaginiez avoir un public comme ça avant de commencer ?</p> <p>(V5) Non pas spécialement, je pensais avoir <u>des gens moins mûrs</u> que ça donc euh c'est <u>une bonne surprise</u> à ce niveau là.</p>	<p>L56« (...)des gens moins mûrs(...) »</p> <p>L57« (...)une bonne surprise(...) »</p>	<p>Séquence 7: nature du public</p> <p>séquence 9: plaisir du formateur</p>
<p align="center">(v6-V6)/ L58 à L79</p> <p>(v6) D'accord, est ce que vous pouvez me..me dire également quelques mots sur l'équipe pédagogique avec laquelle vous travaillez et en fait quelques mots sur les, sur les autres formateurs, quoi ?</p> <p>(V6) Ben, <u>l'équipe pédagogique</u> y a <u>une partie de permanents</u> avec qui euh...que je vois un peu plus souvent, avec qui y a <u>un peu plus d'échanges</u> (inspiration). Après <u>les autres</u>, honnêtement, jusqu'à présent <u>je les ai vus deux fois</u> je crois donc euh on n'a pas véritablement (hésitation,). Ca mé...ça mériterait d'avoir plus d'échanges...dans...alors bon..j'ai pas nécessairement (insistance) cherché à <u>provoquer des échanges</u> non plus, quoi hein...<u>Mais eux non plus</u>, enfin...c'est...donc euh..A un moment donné <u>on sait pas trop</u> si <u>ce qu'on raconte ça se croise pas</u> puisque bon y a des, dans toutes <u>les matières techniques des similitudes</u> à un moment donné, qu'on a pas forcément dans les <u>matières générales</u> mais dans <u>les matières techniques</u> (inspiration). Par exemple, <u>j'ai une matière très liée avec euh avec la qualité</u>,...enfin <u>l'enseignement de la qualité</u>,...qui <u>à mon sens</u> d'ailleurs <u>devrait pas être dissocié</u>, mais après ça ferait <u>un gros volume d'heures</u> donc <u>c'est un autre problème</u>. Euh...mais bon bien que <u>le formateur, la formatrice</u> soit au demeurant très charmante, mais j'ai pas eu (rire), <u>j'ai pas eu de contacts avec elle sur le contenu de nos cours réciproques</u>. Alors après c'est plus <u>une demande</u> euh...avec les...enfin <u>les élèves ou les stagiaires</u> enfin ou <u>je sais pas comment on les appelle</u> mais bon , de dire <u>est que ça vous l'avez vu? Ça comment on vous en a parlé?</u>, avant d'en parler pour pas..voilà. <u>Le risque</u> aussi, c'est sur <u>certains sujets</u> de..faud essayer d'éviter de raconter le contraire de <u>ce qui leur a été raconté</u> avant quoi!...Puisque bon <u>sur certains domaines</u>, ya pas <u>ya pas qu'une vérité</u>, après <u>ya les interprétations</u> quoi. <u>Surtout dans le domaine technique</u>.</p>	<p>L61« (...)l'équipe pédagogique(...) »</p> <p>L61« (...)une partie de permanents(...) »</p> <p>L62« (...)les autres(...) »</p> <p>L66« (...)Mais eux non plus(...) »</p> <p><u>L72« (...)le formateur, la formatrice(...) »</u></p> <p>L62« (...)un peu plus d'échanges(...) »</p> <p>L63« (...)je les ai vus deux fois(...) »</p> <p>L64« (...)mériterait d'avoir plus d'échanges(...) »</p> <p>L65« (...)provoquer des échanges(...) »</p> <p><u>L73« (...)j'ai pas eu de contacts avec elle (...) »</u></p> <p>L66« (...)on sait pas trop(...) »</p> <p>L67« (...)ce qu'on raconte(...) »</p> <p>L67« (...)ça se croise pas(...) »</p> <p>L70« (...)à mon sens(...) »</p> <p>L75« (...)est que ça vous l'avez vu?(...) »</p> <p>L76« (...)Ça comment on vous en a parlé?(...) »</p> <p>L76« (...)Le risque (...) »</p> <p>L77« (...)éviter de raconter le contraire(...) »</p> <p>L77« (...)ce qui leur a été raconté avant (...) »</p> <p>L78« (...)ya pas qu'une vérité(...) »</p> <p><u>L79« (...)ya les interprétations (...) »</u></p> <p>L67« (...)les matières techniques(...) »</p> <p>L68« (...)des similitudes(...) »</p> <p>L68« (...)matières générales(...) »</p> <p>L69« (...)les matières techniques(...) »</p> <p>L69-70« (...)j'ai une matière très liée avec euh avec la qualité(...) »</p> <p>L70« (...)l'enseignement de la qualité.(...) »</p> <p>L77« (...)certains sujets (...) »</p> <p>L78« (...)sur certains domaines(...) »</p> <p><u>L79« (...)Surtout dans le domaine technique.(...) »</u></p> <p>L71« (...)devrait pas être dissocié(...) »</p> <p>L71« (...)un gros volume d'heures(...) »</p>	<p>Séquence 12: équipe pédagogique</p> <p>Séquence 13: échanges avec les formateurs</p> <p>Séquence 6: compréhension et maîtrise d'un contenu</p>

Texte intégral = Données « brutes »	Eléments de propositions = unités de sens	Séquences = regroupements des unités de sens
	<p>L71« (...)c'est un autre problème(...) » <u>L73« (...)Le contenu de nos cours réciproques(...) »</u> L74« (...)une demande(...) » L74« (...)les élèves ou les stagiaires(...) »</p> <p>L75« (...)je sais pas comment on les appelle(...) »</p>	<p>Séquence 1: matière d'enseignement professionnel</p> <p>Séquence 14: ingénierie de formation et pédagogique</p> <p>Séquence 7: nature du public en formation</p>
<p><u>v7-V7)/ L80 à L90</u></p> <p>(v7) On peut donc dire que c'est un frein de..de pas avoir euh..suffisamment d'échanges avec l'équipe ?</p> <p>(V7) Je pense oui je pense qu'il devrait y avoir <u>plus d'échanges</u>. Alors <u>tous les 15 jours, tous les mois, tous les..Le problème</u> c'est quand on a à faire à <u>des formateurs professionnels</u>, c'est...<u>un professionnel par définition, il maitrise son métier</u>, mais <u>pas forcément la pédagogie</u> donc, et <u>un pédagogue</u> des fois <u>il maitrise la pédagogie, il maitrise pas le métier</u> mais bon, <u>ya rien de blanc ou de noir là dedans</u> quoi. Donc c'est bien qu'il y ait <u>un mélange</u> comme ça....<u>Le problème d'avoir des échanges réguliers</u>, c'est <u>le problème de disponibilités</u>. C'est <u>le problème d'argent</u>...euh...dans <u>les formations qui sont montées</u>. Mais aussi, bon pour ma part, <u>ça rentre pas du tout en compte là</u></p>	<p>L82« (...)plus d'échanges(...) » L87« (...)d'avoir des échanges réguliers(...) »</p> <p>L82-83« (...)tous les 15 jours,tous les mois(...) »</p> <p>L83« (...)Le problème(...) » L88« (...)le problème de disponibilités(...) » L88« (...)le problème d'argent(...) » L89« (...)ça rentre pas du tout en compte(...) » L90« (...)surtout le problème de disponibilités(...) »</p>	<p>Séquence 13: échanges avec les formateurs</p> <p>Séquence 3: le rapport au temps</p> <p>Séquence 15: problème organisationnel</p>

Texte intégral = Données « brutes »	Eléments de propositions = unités de sens	Séquences = regroupements des unités de sens
<p>dedans, mais bon <u>surtout le problème de disponibilités.</u></p>	<p>L84« (...)des formateurs professionnels(...) » L84« (...)un professionnel par définition(...) » L85« (...)un pédagogue(...) »</p> <p>L84« (...)il maitrise son métier(...) » L85« (...)pas forcément la pédagogie(...) » L85« (...)il maitrise la pédagogie(...) » L86« (...)il maitrise pas le métier(...) » L86« (...)ya rien de blanc ou de noir là dedans(...) » L87« (...)il y ait un mélange(...) »</p> <p>L88« (...)les formations qui sont montées(...) »</p>	<p>Séquence 16: identité professionnelles</p> <p>Séquence 17: maîtrise des métiers</p> <p>Séquence 14: ingénierie de formation et pédagogique</p>
<p><u>(v8-V8)/ L91 à L117</u></p> <p>(v8) D'accord. Alors justement vous parliez de formateurs professionnels, de formateurs plutôt pédagogues, euh, le responsable du dispositif déclare que le plus important n'est pas le contenu transmis mais les compétences que les stagiaires vont développer,et que donc c'est l'une des raisons pour laquelle il a fait appel à vous pour ce module, comment réagissez-vous par rapport à cette déclaration ?</p> <p>(V8) Oui <u>je suis assez d'accord</u>, parce que bon bah moi <u>j'insiste beaucoup là-dessus</u>, donc ya beaucoup de...de <u>disgressions dans (hésitations) dans le cours</u> hein. <u>Il faut souvent</u> que je me fasse <u>un petit peu violence</u> pour <u>revenir dans le...dans le contenu, dans le programme</u>, mais bon, ...<u>j'hésite pas</u> à chaque fois à leur donner des conseils plutôt <u>par rapport au milieu</u> professionnel, par rapport, bon en plus moi jchuis....<u>je suis un chef d'entreprise</u> donc <u>j'essaie de</u> leur donner aussi des....<u>des conseils</u> sur, si jamais <u>ils passent un entretien</u> un jour, si jamais voilà, <u>enfin toujours rattaché au cours</u> hein mais...euh...<u>Après le contenu</u> il faut quand même <u>qu'il soit important</u> quoi, il faut quand même <u>qu'il soit maîtrisé</u> ...et ça ça demande euh... ouais ça demande <u>du travail de ma part</u>. (très vite) bon ça c'est une découverte, <u>c'est une découverte intéressante</u> parce que...(silence).On s'aperçoit qu'il <u>ya beaucoup de préparation</u> avant si on veut, <u>si on veut être très carré</u> quoi.Alors, après la différence, moi je crois que <u>si on montait une formation qu'avec des professionnels, elle serait très mauvaise</u>. Si <u>on montait une formation qu'avec des pédagogues</u> euh...bah je vais pas <u>la qualifier</u>; elle serait <u>comme beaucoup de formations</u> qui existent aujourd'hui voilà. Je pense que <u>le mixte des deux c'est bien</u>. Mais à un moment donné, <u>nous les enfin les professionnels, on a aucun outil de pédagogie</u>, on sait pas...<u>on sait pas préparer un cours</u>, on n'est pas...<u>on sait pas enfin bon, on se débrouille</u> quand même, <u>on fait face</u> mais. <u>On sait pas là</u></p>	<p>L96« (...)je suis assez d'accord(...) » L96« (...)j'insiste beaucoup là-dessus(...) » L97« (...)Il faut souvent(...) » L98« (...)je me fasse un petit peu violence(...) » L99« (...)j'hésite pas(...) » L99« (...)leur donner des conseils(...) » L101« (...)j'essaie de leur donner(...) » L101« (...)des conseils(...) »</p> <p>L97« (...)disgressions dans le cours(...) » L98« (...)revenir dans le...dans le contenu(...) » L99« (...)dans le programme(...) » L102« (...)toujours rattaché au cours (...) » L103« (...)Après le contenu(...) » L103« (...)qu'il soit important(...) » L104« (...)qu'il soit maîtrisé(...) »</p> <p>L100« (...)par rapport au milieu professionnel(...) » L101« (...)je suis un chef d'entreprise(...) » L108« (...)qu'avec des professionnels(...) » L111« (...)nous les enfin les professionnels(...) » L109« (...)qu'avec des pédagogues(...) »</p>	<p>Séquence 18: actions du formateur</p> <p>Séquence 6: compréhension et maîtrise d'un contenu</p> <p>Séquence 16: identité professionnelles</p>

Texte intégral = Données « brutes »	Eléments de propositions = unités de sens	Séquences = regroupements des unités de sens
<p>première fois qu'on prépare euh..qu'on a <u>trois heures de cours</u>, on sait pas <u>si on a préparé assez</u>, pas assez, euh <u>si on va tenir, à quel rythme il faut qu'on aille</u>, à quel moment , <u>à un moment donné il faut qu'on fasse des pauses</u>. Bon quand <u>on les voit bailler</u> on sait que, bon c'est bon il faut la faire, mais c'estlà dessus, <u>on manque un peu de de préparation</u> oui .(silence)</p>	<p>L102« (...)ils passent un entretien(...) » L116« (...)on les voit bailler(...) »</p> <p>L104« (...)du travail de ma part.(...) » L105« (...)c'est une découverte intéressante(...) » L106« (...)ya beaucoup de préparation(...) » L107« (...)si on veut être très carré(...) » L112« (...)préparer un cours(...) » L117« (...)de préparation(...) »</p> <p>L114« (...)trois heures de cours(...) » L114« (...)si on a préparé assez(...) » L114« (...)si on va tenir(...) » L115« (...)à quel rythme il faut qu'on aille(...) » L115« (...)à un moment donné il faut qu'on fasse des pauses.(...) »</p> <p>L107« (...)si on montait une formation(...) » L108« (...)elle serait très mauvaise(...) ». L109« (...)pas la qualifier(...) » L109« (...)comme beaucoup de formations(...) » L110« (...)le mixte des deux c'est bien(...) »</p> <p>L111« (...)on a aucun outil de pédagogie(...) » L112« (...)on sait pas(...) » L112« (...)on sait pas enfin bon(...) » L112« (...)on se débrouille(...) » L113« (...)on fait face(...) » L113« (...)On sait pas la première fois(...) » L113« (...)qu'on prépare(...) » L117« (...)on manque un peu(...) »</p>	<p>séquence 10: motivations du public en formation</p> <p>Séquence 19: préparation d'un cours</p> <p>Séquence 20: gestion et pratique d'une séance de cours</p> <p>Séquence 14: ingénierie de formation et pédagogique</p> <p>Séquence 21: accompagnement et formation du formateur</p>

Texte intégral = Données « brutes »	Eléments de propositions = unités de sens	Séquences = regroupements des unités de sens
<p style="text-align: center;"><u>(v9-V9)/ L118 à L134</u></p> <p>(v9) Alors justement par rapport à cette réaction, à cette réflexion, euh...pourriez-vous me décrire une séquence de formation que vous avez fait récemment?</p> <p>(V9) Oui la dernière, mais <u>la dernière</u> je l'ai faite <u>au pas de course</u> c'était sur euh...aah c'est sur la <u>prévision des ventes</u> par exemple donc euh...pfff...oh c'est <u>un sujet assez technique</u> parce qu'il y avait <u>un peu</u> de stat, y avait <u>des calculs de corrélations</u> euh.. y avait 70% du public qui n'avait jamais vu ça euh..mmmh, <u>de la droite des moindre carrés</u>, enfin <u>plusieurs méthodes de ce type là</u> qui sont qui sont <u>pas au programme de maths</u>...mais <u>qui sont indispensables</u> et puis qu'on retrouve dans les <u>annales</u> après donc euh c'est là que <u>ça manque un peu de cohérence</u>....donc <u>j'ai été obligé de de leur remettre ça</u>, donc moi j'ai choisi depuis le début de l'année de leur faire tout sur <u>power point</u>, <u>ils ont tout le cours</u> après sur...bon après <u>qui les notent ou qui les aient en polycop</u>, bon après <u>ça change pas grand chose</u> mais...après ya là <u>je pense sur des formations courtes</u> là où ils sont pas très mmmh <u>très adultes encore malgré leur âge</u> à certains que <u>ils ont pas compris</u> que comme ils faisaient <u>en un an leur formation</u> il fallait <u>qu'ils bossent beaucoup</u> derrière puisque...nous encore <u>un cours</u> comme ça qui est fait euh parce que j'ai fait <u>en trois heures</u> encore <u>j'ai dépassé un peu</u>...je pense que <u>ça méritait trois séances pour bien l'assimiler</u> quoi!</p>	<p>L120« (...)la dernière(...) » L120« (...)au pas de course(...) » L127« (...)depuis le début de l'année(...) » L132« (...)en trois heures(...) » L133« (...)j'ai dépassé un peu(...) »</p> <p>L121« (...)prévision des ventes(...) » L121« (...)un sujet assez technique(...) » L122« (...)un peu de stat(...) » L122« (...)des calculs de corrélations(...) » L123« (...)de la droite des moindre carrés(...) »</p> <p>L124« (...)plusieurs méthodes de ce type là(...) » L124« (...)pas au programme de maths(...) » L125« (...)qui sont indispensables(...) » L125« (...)dans les annales(...) » L126« (...)ça manque un peu de cohérence(...) » L127« (...)sur power point(...) » L127« (...)ils ont tout le cours(...) » L128« (...)qui les notent ou qui les aient en polycop(...) » L132« (...)un cours(...) » L133« (...)pour bien l'assimiler(...) »</p> <p>L126« (...)j'ai été obligé(...) » L126« (...)de leur remettre ça(...) » L127« (...)j'ai choisi(...) » L127« (...)leur faire tout(...) » L129« (...)je pense (...) »</p> <p>L128-129« (...)ça change pas grand chose(...) »</p> <p>L129« (...)sur des formations courtes(...) » L131« (...)en un an leur formation(...) » L133« (...)ça méritait trois séances(...) »</p>	<p>Séquence 3: le rapport au temps</p> <p>Séquence 1: matière d'enseignement professionnel</p> <p>Séquence 6: compréhension et maîtrise d'un contenu</p> <p>Séquence 18: actions du formateur</p> <p>Séquence 4: en lien avec l'intérêt pour le changement;</p> <p>Séquence 14: ingénierie de formation et pédagogique</p>

Texte intégral = Données « brutes »	Eléments de propositions = unités de sens	Séquences = regroupements des unités de sens
	L130« (...)très adultes encore malgré leur âge(...) » L122« (...)70% du public(...) » L130« (...)ils ont pas compris(...) » L131« (...)qu'ils bossent beaucoup(...) »	séquence 11: capacités et perspectives du public
<p style="text-align: center;"><u>(v10-V10)/ L135 à L154</u></p> <p>(v10) Alors justement, je reviens peut-être sur cette question, est-ce que vous seriez en mesure de me décrire concrètement comment vous vous y prenez pour organiser un séquence de cours?</p> <p>(V10) Bon moi ça reste bon, à un moment donné <u>du cours magistral</u>, donc <u>c'est par diapos</u>, puisque bon <u>j'utilise power point</u>. Pratiquement <u>chaque diapo ou..toutes les deux diapos</u>, <u>j'essaie de les interpellier, de prendre un exemple de dire</u>, comment ça se passe <u>dans leur entreprise</u>. Bah il se trouve que <u>je connais pas mal de secteurs d'activités</u>, donc des fois je suis mieux, plus à même de....<u>de les interpellier de leur dire</u>, mais vous <u>dans votre secteur pharmaceutique</u>, puisque <u>y en a deux</u> dans le secteur pharmaceutique, ou vous <u>dans l'agroalimentaire</u>, ou..voilà de leur dire euh..je pense que <u>ça se passe comme ça</u>, <u>est ce que ça se passe comme ça?</u> Enfin d'essayer <u>de les faire réagir</u> là-dessus...(inspiration).<u>ça se passe mieux maintenant au bout de trois quatre mois</u>, bon faut dire que <u>les tous premiers cours</u>, <u>certain</u>s ils avaient même <u>pas intégré l'entreprise</u> donc euh...donc <u>ils avaient du mal</u> à en reprenant,(très vite) moi <u>j'essaie toujours de de raccrocher à leur entreprise</u> et <u>de trouver des exemples</u>....bon de trouver des exemples aussi dans des....un peu <u>les exemples bateaux</u> qu'on prenait dans les grandes boîtes ou dans ce <u>qu'on a pu lire</u> ou des choses comme ça quoi...euh...toujours <u>d'essayer de les intéresser de leur expliquer pourquoi et à quoi ça sert</u> cette chose là, euh...après <u>j'ai pas de véritable méthode pédagogique</u> euh..enfin</p> <p>par force puisque c'est...<u>je suis complètement novice là dedans</u>.</p>	L139« (...)j'utilise(...) » L140« (...)j'essaie de les interpellier(...) » L140« (...)de prendre un exemple(...) » L140« (...)de dire(...) » L142« (...)de les interpellier de leur dire(...) » L145« (...)de les faire réagir(...) » L148« (...)j'essaie toujours de de raccrocher(...) » L149« (...)de trouver des exemples(...) » L150« (...)les exemples bateaux (...) » L151« (...)d'essayer de les intéresser(...) » L151« (...)de leur expliquer(...) » L152« (...)pourquoi et à quoi ça sert(...) » L141« (...)dans leur entreprise(...) » L141« (...)je connais pas mal de secteurs d'activités(...) » L143« (...)dans votre secteur pharmaceutique(...) » L144« (...)dans l'agroalimentaire(...) » L147« (...)pas intégré l'entreprise(...) » L149« (...)à leur entreprise(...) » L150« (...)dans les grandes boîtes(...) » L143« (...)y en a deux(...) » L147« (...)certains(...) » L148« (...)ils avaient du mal(...) »	Séquence 18: actions du formateur Séquence 2: en lien avec le parcours en entreprise et l'expérience professionnelle séquence 11: capacités et perspectives du public

Texte intégral = Données « brutes »	Eléments de propositions = unités de sens	Séquences = regroupements des unités de sens
<p align="center"><u>(v12-V12)-(v13-V13)/ L164 à L189</u></p> <p>(v12) D'accord, ...alors si je vous pose cette question, euh..d'après vous qu'est ce qu'un formateur pour adultes ?</p> <p>(V12) (long silence)...(v13)J'entends par là peut-être de vous faire préciser,euh...d'après vous quelles seraient (interrrompu)</p> <p>(V13) <u>Je sais pas moi</u>, parce que moi <u>j'estime cette année</u> j'estime que <u>je me forme autant qu'eux</u>. Puis bon, j'avais commencé un peu ...euh....(pause), <u>la première fois</u> que je les a eus, c'est ce que je leur ai expliqué. Je leur ai expliqué d'abord que moi je ne venais pas pour me...enfin bon ça c'est <u>mon cas personnel</u>, mais bon, je venais plus <u>pour me former pour m'enrichir</u> quec'était <u>pas pour gagner ma vie</u>, parce que bon <u>je la gagnerais beaucoup plus</u> en restant, c'est c'est pas un problème. Mais bon c'était <u>plus pour m'enrichir</u>, c' était plus <u>pour un échange</u>, euh, voilà. Après un <u>formateur pour adultes</u>, euh..un formateur pour adultes pffff....je pense que le formateur pour adultes, <u>il a la chance</u> normalement d'avoir <u>des gens plus motivés</u>...qui sont <u>pas là par obligation</u>...alors qu 'encore on peut se poser la question <u>dans certains dispositifs</u>, ya des ...je sais pas. Mais à priori <u>dans ce genre de formation</u>, <u>c'est des gens qui ont envie</u> qui ont eu <u>la démarche</u> et là c'est un peu le cas. Donc après il faut, euh....(long) je pense qu'il faut plus avoir <u>un discours d'adulte à adulte</u> tout <u>en gardant un discours deformateur</u> donc c'est à dire <u>de maître un peu quelque part</u> et de voilà <u>quelqu'un qui maîtrise le sujet</u>,mais avec euh...avec <u>un échange un peu plus</u>, enfin <u>c'est pas très clair ce que je dis</u> (sourire), mais avec je crois <u>un échange plus riche</u> justement et être près aussi en même temps à ...bouger(très vite) on est pas là pour faire <u>un cours magistral</u>, c'est à dire <u>on a une trame</u>, mais un moment donné, <u>il faut pouvoir bouger</u>, <u>il faut pouvoir adapter à l'entreprise les gens qu'on a en face</u>, <u>aux besoins des gens qu'on a en face</u>...quitte à <u>y revenir la fois d'après</u> mais c'est, parce qu'après <u>on peut pas tout savoir</u>, hein! Il faut aussi <u>accepter de dire</u> eh beh je sais pas...(long) moi je le vois un peu comme ça, <u>après formateur pour adultes je sais pas</u></p>	<p>L168« (...)Je sais pas moi(...) » L168« (...)j'estime(...) » L168« (...)cette année(...) » L168« (...)autant qu'eux(...) » L169« (...)la première fois(...) » L182« (...)c'est pas très clair ce que je dis(...) » L187« (...)on peut pas tout savoir(...) » L187« (...)accepter de dire(...) » L188« (...)je sais pas(...) » L188« (...)après formateur pour adultes je sais pas(...) »</p> <p>L168« (...)je me forme(...) » L171« (...)c'est mon cas personnel(...) » L171« (...)pour me former(...) » L172« (...)pour m'enrichir(...) » L172« (...)pas pour gagner ma vie(...) » L173« (...)je la gagnerais beaucoup plus(...) » L174« (...)plus pour m'enrichir(...) »</p> <p>L174« (...)pour un échange,(...) » L182« (...)un échange un peu plus(...) » L183« (...)un échange plus riche(...) »</p>	<p>Séquence 23: les hésitations du formateur</p> <p>Séquence 24: motivation et engagement du formateur</p> <p>Séquence 13: échanges avec les stagiaires</p>

Texte intégral = Données « brutes »	Eléments de propositions = unités de sens	Séquences = regroupements des unités de sens
	<p>L174« (...)formateur pour adultes(...) » L176« (...)il a la chance(...) » L180« (...)un discours d'adulte à adulte(...) » L180« (...)en gardant un discours de formateur(...) » L181« (...)de maître un peu quelque part(...) » L181« (...)quelqu'un qui maîtrise le sujet(...) »</p> <p>L176« (...)des gens plus motivés(...) » L176« (...)pas là par obligation.(...) » L178« (...)c'est des gens qui ont envie(...) » L178« (...)la démarche(...) » L186« (...)les gens qu'on a en face(...) » L186« (...)aux besoins des gens qu'on a en face(...) »</p> <p>L177« (...)dans certains dispositifs,(...) » L178« (...)dans ce genre de formation(...) »</p> <p>L183-184« (...)être près aussi en même temps à ...bouger(...) » L185« (...)il faut pouvoir bouger(...) » L185« (...)il faut pouvoir adapter(...) » L185« (...)à l'entreprise(...) »</p> <p>L184« (...)pas là pour faire un cours magistral(...) » L184« (...)on a une trame(...) » L186« (...)y revenir la fois d'après(...) »</p>	<p>Séquence 16: identité professionnelle du formateur</p> <p>séquence 10: motivations du public en formation</p> <p>Séquence 14: ingénierie de formation et pédagogique</p> <p>Séquence 4: en lien avec l'intérêt pour le changement;</p> <p>Séquence 20: gestion et pratique d'une séance de cours</p>
<p align="center"><u>(v14-V14)-(v15-V15)/ L190 à L199</u></p> <p>(v14) Sa fonction par exemple ou ses fonctions ?</p> <p>(V14) <u>D'un formateur pour adulte?</u></p>	<p>L191« (...)D'un formateur pour adulte?(...) » L193« (...)un formateur pour adultes(...) » L194« (...)dont c'est le métier(...) »</p>	<p>Séquence 16: identité professionnelle du formateur</p>

Texte intégral = Données « brutes »	Eléments de propositions = unités de sens	Séquences = regroupements des unités de sens
<p>(v15) Oui, d'un formateur pour adultes</p> <p>(V15) Je sais pas, après <u>on peut différer</u> d'un for...est ce que c'est <u>un formateur pour adultes à plein temps</u> qui fait que ça <u>dont c'est le métier?</u> Est ce que c'est <u>quelqu'un qui fait ça pour s'amuser comme moi, un peu</u> enfin quand <u>je dis pour s'amuser c'est pas ...ça prend du temps, c'est du boulot, c'est pas pour s'amuser</u>, mais pour....(bruit)....ouais....pour, <u>pour s'enrichir</u>, pour ouais...je pense c'est <u>pas la même chose</u> non plus....(silence). Donc après, euh...j'sais pas peut être <u>c'est un mixte des deux</u>, bon c'est difficile, c'est difficile, <u>difficile de répondre à cte question...</u></p>	<p>L193« (...)on peut différer(...) » L197« (...)pas la même chose(...) » L198« (...)c'est un mixte des deux(...) » 198-199« (...)difficile de répondre à cte question(...) »</p> <p>L194« (...)à plein temps(...) » L196« (...)ça prend du temps(...) »</p> <p>L194-195« (...)quelqu'un qui fait ça pour s'amuser(...) » L195« (...)comme moi, un peu(...) » L195« (...)je dis pour s'amuser c'est pas(...) » L196« (...)c'est du boulot,(...) » L196« (...)c'est pas pour s'amuser(...) » L197« (...)pour s'enrichir(...) »</p>	<p>Séquence 23: les hésitations du formateur</p> <p>Séquence 3: le rapport au temps</p> <p>Séquence 24: motivation et engagement du formateur</p>

Texte intégral = Données « brutes »	Eléments de propositions = unités de sens	Séquences = regroupements des unités de sens
<p>(v16-V16)/ L200 à L211</p> <p>(v16) d'accord...</p> <p>(V16) je pense que <u>c'est différent d'un formateur</u>, enfin <u>d'un formateur; d'un maître d'école</u> ou d'un voilà, <u>d'un professeur des écoles maintenant</u> ou <u>d'un professeur tout court, c'est très différent</u> quoi.</p>	<p>L201« (...)c'est différent d'un formateur(...) » L201« (...)d'un formateur(...) » L201« (...)d'un maître d'école(...) » L202« (...)d'un professeur des écoles maintenant(...) » L202« (...)d'un professeur tout court(...) »</p>	<p>Séquence 25: différence formateur et enseignant</p>

Texte intégral = Données « brutes »	Eléments de propositions = unités de sens	Séquences = regroupements des unités de sens
<p>C'est à dire <u>on vient pas</u> là simplement <u>pour dispenser un savoir un cours</u>...puisque ça finalement, ça peut <u>être relativement facile</u> quoi. Bah il faut je pense <u>plus s'adapter</u>, en plus on a quand on ait, <u>comme dans la classe</u> que j'ai, <u>un public relativement différent</u>, donc il faut <u>savoir s'adapter</u>. Entre <u>quelqu'un</u> qui a déjà <u>un niveau ingénieur</u> et quelqu'un qui a <u>juste un niveau bac</u>, voilà, on a forcément <u>des gens qui comprennent pas</u>...le cours de la <u>même façon</u>...y en a qui vont l'assimiler plus vite....après <u>suivant la matière qu'on enseigne</u> et suivant <u>les adultes professionnels qu'on a en face</u>, ils vont être <u>plus ou moins sensibles</u> à tel ou telle chose. Je pense qu'il faut <u>beaucoup plus adapter</u> que quand on est dans l'enseignement traditionnel, bon....</p>	<p>L203« (...)c'est très différent(...) » L205« (...)plus s'adapter(...) » L206« (...)un public relativement différent(...) » L206« (...)Il faut savoir s'adapter(...) » L211« (...)faut beaucoup plus adapter(...) » L207-208« (...)des gens qui comprennent pas.(...) » L207« (...)un niveau ingénieur(...) » L207« (...)juste un niveau bac(...) » L208« (...)y en a qui vont l'assimiler(...) » L210« (...)on a en face(...) » L210« (...)plus ou moins sensibles(...) » L211« (...)faut beaucoup plus adapter(...) » L209« (...)les adultes professionnels(...) »</p> <p>L203« (...)on vient pas(...) » L203« (...)pour dispenser un savoir un cours(...) » L204« (...)être relativement facile(...) » L205« (...)comme dans la classe (...) » L208« (...)le cours de la même façon(...) » L209« (...)suivant la matière(...) » L209« (...)qu'on enseigne(...) » L211« (...)dans l'enseignement traditionnel (...) »</p>	<p>séquence 26: différence public en formation</p> <p>séquence 27: différence de gestion de séance de cours</p>
<p style="text-align: center;"><u>(v17-V17)/ L212 à L218</u></p> <p>(v17) A votre avis au niveau du statut, qu'est ce que vous pouvez en dire?</p> <p>(V17).....bah euh,...<u>je peux pas en dire grand chose</u>, <u>je peux simplement en dire</u> que pour moi c'est <u>très gratifiant, très enrichissant</u>; non moi je suis content <u>très content</u> de <u>cette expérience</u>, j'espère pouvoir <u>la renouveler l'année prochaine</u>. euh...mmh...(pause) .après moi j'ai <u>la chance d'avoir un statut</u> déjà avant ça quoi donc bon <u>je sais pas</u>, je peux pas voilà et je peux pas dire et <u>puis je connais pas assez ce milieu</u> là pour <u>le statut est pas assez reconnu</u> ou pas voilà</p>	<p>L213« (...)je peux pas en dire grand chose(...) » L213« (...)je peux simplement en dire(...) » L216« (...)je sais pas(...) » L217« (...)puis je connais pas assez ce milieu(...) »</p> <p>L214« (...)très gratifiant(...) » L214« (...)très enrichissant(...) » L214« (...)je suis content(...) » L214« (...)très content(...) »</p> <p>L215« (...)cette expérience(...) »</p>	<p>Séquence 23: les hésitations du formateur</p> <p>Séquence 24: motivation et engagement du formateur</p> <p>Séquence 2: en lien avec le parcours en entreprise et l'expérience professionnelle</p>

Texte intégral = Données « brutes »	Eléments de propositions = unités de sens	Séquences = regroupements des unités de sens
	<p>L222« (...)cours d'avance(...) » L223« (...)ca suffit un cours d'avance!(...) » L228« (...)un cours mais trois cours d'avance(...) » L229« (...)il faut pas être mis en défaut sans arrêt(...) » L231« (...)vous mettre en défaut,(...) » L231« (...)de vous coincer sur un truc ou un autre(...) » L233« (...)accepte plus de dire je sais pas(...) » L233« (...)je vais me renseigner(...) » L233« (...)pour la prochaine fois(...) » L234« (...)on peut pas tout savoir(...) » L236« (...)a au moins un cours d'avance (...) »</p> <p>L223« (...)je me souviens en BTS(...) » L224« (...)c'est une anecdote(...) » L224-225« (...)en enseignement traditionnel(...) » L225« (...)un BTS dans le bois(...) » L225« (...)qui prépareit(...) » L226« (...)son DPECF(...) » L226« (...)un diplôme d'études comptables(...) » L227« (...)être expert comptable(...) »</p> <p>L222« (...)sur ses élèves;(...) » L230« (...)on travaille avec des adultes(...) » L230-231« (...)un peu moins pervers (...) » L232« (...)qu'ils acceptent plus (...) »</p>	<p>Séquence 17: maîtrise des métiers</p> <p>Séquence 1: en lien avec le parcours scolaire et universitaire</p> <p>Séquence 7: nature du public en formation</p>
<p align="center"><u>(v19-V19)/ L237 à L240</u></p> <p>(v19) Et pédagogue vous entendez quoi exactement par ce terme?</p> <p>(V19) <u>Etre pédagogue</u>, c'est <u>quelqu'un qui sait faire passer un discours</u>, qui c'est faire passer....enfin pour moi c'est ça, qui c'est faire passer un peu...<u>le peu de savoir</u> qui l'a, parce que bon, ouais....</p>	<p>L238« (...)Etre pédagogue(...) »</p> <p>L238« (...)quelqu'un qui sait(...) » L238« (...)faire passer un discours(...) » L239« (...)le peu de savoir(...) »</p>	<p>Séquence 16: identité professionnelle du formateur</p> <p>Séquence 17: maîtrise des métiers</p>

Texte intégral = Données « brutes »	Eléments de propositions = unités de sens	Séquences = regroupements des unités de sens
<p style="text-align: center;">(v20-V20)/ L241 à L279</p> <p>(v20) Et enfin dernière question, comment vous vous décririez, vous, en tant que formateur pour adultes?</p> <p>(V20) Oooh, moi <u>je suis...un débutant</u>, j'ai beaucoup..j'ai beaucoup à <u>parfaire</u>, j'<u>apprends</u>...mais je m'aperçois déjà <u>en quelques mois</u> que..je trouve que je, <u>c'est prétentieux</u>, mais je trouve que <u>je me suis un peu amélioré</u> mais bon. <u>On a beaucoup à apprendre</u> et c'est vrai que <u>dans ce genre de formation</u> , y aurait...yaurait peut être <u>une pré formation aux formateurs</u>; ça serait peut être pas idiot...en disant voilà, avec euh...voilà. <u>C'est tout bête</u>, maintenant <u>je sais que trois heures</u>, ça fait à <u>peu près 35 ou 40 diapos de power point</u>..euh et temps que je sais que <u>j'ai pas préparé les 35 ou 40 diapos, je tiendrai pas 3 heures</u>...euh...bon après on peut toujours <u>trouver des artifices; donner trois exercices de plus</u> mais bon, voilàc'est des petites choses comme ça, bon <u>savoir reconnaître</u>...bon et dieu sait si <u>j'ai fait des formations ou j'ai suivi des formations</u> sur...euh...(pause) <u>la façon de s'exprimer</u>, sur..euh...<u>les intonations</u>, sur des choses comme ça bon, ou je suis toujours <u>pas devenu très fort</u>, mais, peut être <u>des petites choses comme ça; apprendre, savoir à un moment donné faire une coupure, au bout d'un quart d'heure, sur un exercice sur une question</u>, enfin bon après <u>c'est du feeling, on le sent</u> mais; en fait tu vois <u>on arrive là au départ</u> mais, mais euh <u>on est très seul</u>, quoi on est...voilà, <u>on sait pas comment s'y prendre</u>, quoi hein! Alors bon quand on tombe <u>sur des groupes</u> sur celui sur lequel je suis tombé, ya absolument aucun problème. C'est pas des, <u>ils ont toujours été très sympas, ils continuent à être sympas</u>. Bon, je pense....(pause), je peux comprendre par exemple <u>le malaise de certains</u>..oh et dieu sait si <u>j'en ai dit du mal des profs</u> et tout ça mais de certains profs, jeunes, alors dans l'enseignement plus <u>traditionnel</u>,enfin qui <u>arrivent en collège ou en lycée</u> dans <u>des zones difficiles</u> ou <u>ils se font chahuter et tout</u>. <u>Malgré leur maîtrise</u>...je sais pas ce <u>qu'ils ont comme diplôme, qui maîtrisent très certainement leur matière, mais tout le reste, ils le maîtrisent pas</u>...ce côté là quoi.C'est pour ça <u>qu'il faut aussi se méfier de...de ces formations professionnelles</u> ou on aurait que des professionnels quoi. (pause)</p> <p>Parce qu'un professionnel c'est, <u>c'est pas parce qu'on a quelqu'un qui maîtrise très bien son métier qui sait le transmettre, qui sait l'expliquer quoi</u>. Et moi c'est ce qui m'intéresse là dedans, c'est que je suis obligé à un moment donné de...de me poser la question de pourquoi je fais ça pour essayer d'expliquer pourquoi c'est fait comme ça, voilà! <u>Et ça c'est intéressant, à titre personnel</u>, c'est ce qui <u>m'intéressait de faire</u>. Parce que après on peut toujours dire, c'est comme ça, c'est comme ça et puis point final. Alors <u>y a des matières ou c'est plus facile...les maths, bon beh quand on explique Thalès ou Pythagore</u>, ou je sais pas quoi, y a pas trop, enfin après on peut expliquer à quoi ça sert</p>	<p>L243« (...)je suis...un débutant(...) » L243« (...)j'ai beaucoup à parfaire(...) » L244« (...)j'apprends(...) » L245« (...)c'est prétentieux (...) » L245« (...)je me suis un peu amélioré(...) » L245-246« (...)On a beaucoup à apprendre(...) » L248« (...)C'est tout bête(...) » L252« (...)j'ai fait des formations ou j'ai suivi des formations(...) » L254« (...)apprendre(...) » L254« (...)pas devenu très fort(...) » L254« (...)des petites choses comme ça; (...) » L256« (...)c'est du feeling(...) » L256« (...)on le sent(...) » L257« (...)on sait pas comment s'y prendre(...) » L278 « (...)est ce qu'il a évolué un peu(...) »</p> <p>L244« (...)en quelques mois(...) » L248« (...)je sais que trois heures(...) » L249-250« (...)je tiendrai pas 3 heures(...) » L255« (...)au bout d'un quart d'heure(...) » L256-257« (...)on arrive là au départ(...) » L276« (...)évolué depuis 50 ans ou 60 ans(...) »</p> <p>L248« (...)peu près 35 ou 40 diapos de power point(...) » L249« (...)j'ai pas préparé les 35 ou 40(...) » L250« (...)trouver des artifices(...) » L250-251« (...)donner trois exercices de plus(...) » L251« (...)c'est des petites choses comme ça(...) » L251« (...)savoir reconnaître(...) » L252« (...)la façon de s'exprimer(...) » L253« (...)les intonations, (...) » L255« (...)savoir à un moment donné faire une coupure(...) » L255« (...)sur un exercice sur une question(...) »</p>	<p>Séquence 21: accompagnement et formation du formateur</p> <p>Séquence 3: le rapport au temps</p> <p>Séquence 22: méthode du formateur</p>

Texte intégral = Données « brutes »	Eléments de propositions = unités de sens	Séquences = regroupements des unités de sens
<p>ou pas. <u>Après gestion de production ou par exemple en qualité</u>, y a des interprétations qui font que voilà et en plus <u>des matières qui évoluent aujourd'hui</u>, enfin qui ont <u>évolué depuis 50 ans ou 60 ans</u> et qui voilà donc est ce qu'on est resté, enfin est ce qu'on est <u>un prof de psycho</u>. ...est ce qu'il est resté à Freud ou <u>est ce qu'il a évolué un peu</u>, mais si tout part de ces bases là, ou est ce qu'il a évolué un peu.</p>	<p>qui sait le transmettre, qui sait l'expliquer quoi.</p> <p>L257« (...)on est très seul(...) »</p> <p>L258« (...)sur des groupes(...) »</p> <p>L259« (...)ils ont toujours été très sympas(...) »</p> <p>L260« (...)ils continuent à être sympas(...) »</p> <p>L260« (...)le malaise de certains.(...) »</p> <p>L261« (...)j'en ai dit du mal des profs(...) »</p> <p>L261« (...)mais de certains profs(...) »</p> <p>L262« (...)jeunes,(...) »</p> <p>L277« (...)un prof de psycho,(...) »</p> <p>L246« (...)dans ce genre de formation(...) »</p> <p>L247« (...)une pré formation aux formateurs(...) »</p> <p>L262« (...)dans l'enseignement plus traditionnel (...) »</p> <p>L265-266« (...)qu'il faut aussi se méfier de...de ces formations professionnelles (...) »</p> <p>L262« (...)arrivent en collège ou en lycée(...) »</p> <p>L263« (...)des zones difficiles(...) »</p> <p>L263« (...)ils se font chahuter et tout(...) »</p> <p>L263« (...)Malgré leur maîtrise(...) »</p> <p>L264« (...)qu'ils ont comme diplôme(...) »</p> <p>L264« (...)qui maîtrisent très certainement leur matière(...) »</p> <p>L265« (...)mais tout le reste, ils le maitrisent pas.(...) »</p> <p>L267« (...)c'est pas parce qu'on a quelqu'un qui maîtrise très bien son métier(...) »</p>	<p>Séquence 29: isolement professionnel du formateur</p> <p>Séquence 7: nature du public en formation</p> <p>Séquence 25: différence formateur et enseignant</p> <p>Séquence 14: ingénierie de formation et pédagogique</p> <p>Séquence 17: maîtrise des métiers</p>

Texte intégral = Données « brutes »	Eléments de propositions = unités de sens	Séquences = regroupements des unités de sens
	<p>L268« (...)moi c'est ce qui m'intéresse là dedans,(...) »</p> <p>L271« (...)Et ça c'est intéressant, à titre personnel (...) »</p> <p>L271« (...)m'intéressait de faire.(...) »</p> <p>L272-273« (...)y a des matières ou c'est plus facile(...) »</p> <p>L273« (...)les maths, bon beh quand on explique Thalès ou Pythagore,(...) »</p> <p>L274-275« (...)Après gestion de production ou par exemple en qualité(...) »</p> <p>L276« (...)des matières qui évoluent aujourd'hui(...) »</p>	<p>Séquence 30: ouverture du formateur</p> <p>Séquence 6: compréhension et maîtrise d'un contenu</p>
<p><u>(v21V21)/ L280 à L312</u></p> <p>(v21) J'ai relevé dans votre discours que vous aviez dit que vous aviez amélioré quelque chose, est ce que vous pouvez m'identifier ce que vous avez amélioré depuis le début? Qu'est ce qui a changé peut-être?</p> <p>(V21) Bah <u>amélioré</u> déjà c'est <u>mon timing</u>, bon j'ai eu, déjà je connais un peu mieux <u>mon équipe</u>, je sais, je connais à peu près <u>leur niveau</u>, j'arrive <u>à comprendre</u> un peu <u>à quel moment</u> il faut que ... (pause) <u>je ralentisse</u> un peu ou à quel moment je peux <u>accélérer</u>; jusqu'où je peux <u>les emmener</u> dans...parce que bon ces <u>des problèmes</u> que j'ai eu aussi c'est que <u>mon référentiel est très flou</u>, j'ai <u>des lignes de chapitres</u> et après la dedans <u>on y met</u>....quand <u>on me dit il faut faire</u>, je reprends sur la <u>prévision des ventes</u>, <u>c'est mon dernier cours</u>, quand <u>on me dit il faut faire la prévision des ventes</u> euh...je peux en <u>faire un cours de 40 heures</u> si...<u>ce qui doit se faire en HEC</u> ou <u>dans ces choses là</u>, je peux en <u>faire un cours de 3 heures</u>, qu'est ce que j'aborde, <u>jusqu'à quel niveau</u> je vais, voilà c'est..et donc ça dans le référentiel qui nous est fourni, du moins dans celui que j'ai eu, j'ai un peu <u>de mal à voir</u>...alors bon là où <u>je me suis amélioré un peu</u> c'est euh...<u>voilà à quel niveau je me mets par rapport à eux</u>, donc ça c'est parce que <u>je les connais mieux</u>. <u>Dans quel rythme</u>, qui je fais passer donc, au début je faisais <u>personne au tableau</u>, qui je fais passer au tableau, <u>en évitant de faire passer toujours les mêmes</u>, parce que pour pas les...j'ai <u>remarqué</u> un peu que après si je faisais toujours <u>passer les mêmes</u>, donc <u>j'essayais de faire passer les plus faibles</u>, parce que c'est ce qui me semblait, le plus intéressant mais bon, <u>j'ai senti</u> après que <u>j'avais l'impression de les mettre aussi un peu en situation d'échec</u>, enfin bon, je les faisais passer <u>parce qu'ils étaient moins forts</u>, donc, en <u>faisant passer aussi un peu les plus forts</u>, mais bon, enfin, c'est...quelque chose, <u>c'est pas trop encore formalisé</u>, mais là <u>je me suis amélioré dans le timing</u>, <u>puisque bon aujourd'hui, j'arrive au</u></p>	<p>L283« (...)Amélioré(...) »</p> <p>L293« (...)je me suis amélioré un peu(...) »</p> <p>L301« (...)je me suis amélioré(...) »</p> <p>L304« (...)j'arrive un peu mieux(...) »</p> <p>L310« (...)beaucoup plus amélioré(...) »</p> <p>L283« (...)mon timing(...) »</p> <p>L285« (...)à quel moment(...) »</p> <p>L285« (...)je ralentisse(...) »</p> <p>L285« (...)accélérer(...) »</p> <p>L291« (...)faire un cours de 3 heures(...) »</p> <p>L290« (...)faire un cours de 40 heures(...) »</p> <p>L294« (...)Dans quel rythme(...) »</p> <p>L302« (...)dans le timing(...) »</p> <p>L302« (...)puisque bon aujourd'hui(...) »</p> <p>L302« (...)j'arrive au bout de mes cours(...) »</p> <p>L303« (...)à un quart d'heure près(...) »</p> <p>L303« (...)qu'au début (...) »</p> <p>L303« (...)une demie heure avant j'avais fini(...) »</p> <p>L304« (...)il me fallait une demie heure de plus(...) »</p> <p>L306« (...)20 minutes(...) »</p> <p>L307« (...)après les 20 minutes(...) »</p>	<p>Séquence 4: en lien avec l'intérêt pour le changement;</p> <p>Séquence 3: le rapport au temps</p>

Texte intégral = Données « brutes »	Eléments de propositions = unités de sens	Séquences = regroupements des unités de sens
<p>bout de mes cours, voilà à un quart d'heure près. Alors qu'au début soit, bah soit une demie heure avant j'avais fini, et puis voilà, soit il me fallait une demie heure de plus; ça j'arrive un peu mieux à maîtriser...voilà un peu moins me laisser faire aussi sur, parce que bon, ils vous embarquent très vite sur des sujets..., enfin on se fait vite embarquer 20 minutes à discuter d'autres choses et puis bon, puis après les 20 minutes, on les a paumés quoi; même si c'est toujours intéressant de discuter, mais bon, aujourd'hui, je me laisse embarquer 3 minutes, 5 minutes, puis après je reviens de suite, voilà à ce sur quoi on était...voilà. Après je pense que d'ici une dizaine d'années, je me serais beaucoup plus amélioré, mais j'en aurais peut être marre, puisque bon c'est les nouvelles expériences qui sont toujours intéressantes, après la routine...c'est comme partout, ça lasse.</p>	<p>L308-309« (...)3 minutes, 5 minutes(...) » L310« (...)d'ici une dizaine d'années(...) »</p> <p>L284« (...)mon équipe(...) » L284« (...)à comprendre(...) » L284« (...)leur niveau(...) » L286 « (...)des problèmes(...) » L286« (...)les emmener(...) » L291 « (...)jusqu'à quel niveau(...) »</p> <p>L293« (...)voilà à quel niveau(...) » L294« (...)je me mets par rapport à eux(...) » L294« (...)je les connais mieux(...) » L297-298« (...)passer les plus faibles,(...) » L300« (...)qu'ils étaient moins fort(...) » L300« (...)un peu les plus forts(...) »</p> <p>L287« (...)mon référentiel est très flou(...) » L287« (...)des lignes de chapitres (...) » L287« (...)on y met.(...) » L288« (...)on me dit il faut faire(...) » L289« (...)on me dit il faut faire(...) » L292« (...)dans le référentiel(...) » L292« (...)qui nous est fourni(...) » L288« (...)prévision des ventes (...) » L289« (...)la prévision des ventes(...) » L288-289« (...)c'est mon dernier cours(...) » L290« (...)ce qui doit se faire en HEC(...) » L290« (...)dans ces choses là(...) »</p> <p>L295« (...)personne au tableau(...) » L295« (...)passer au tableau(...) » L296« (...)en évitant de faire passer(...) »</p>	<p>Séquence 7: hétérogénéité et nature du public en formation</p> <p>Séquence 8: marge du formateur sur le choix contenu</p> <p>Séquence 6: compréhension et maîtrise d'un contenu</p> <p>Séquence 22: méthode du formateur</p>

Texte intégral = Données « brutes »	Eléments de propositions = unités de sens	Séquences = regroupements des unités de sens
	<p>L296« (...)toujours les mêmes(...) » L297« (...)passer les mêmes(...) »</p> <p>L296« (...)j'ai remarqué (...) » L297« (...)j'essayais de faire(...) » L298« (...)j'ai senti(...) » L299« (...)j'avais l'impression(...) » L299« (...)les mettre aussi un peu en situation d'échec(...) »</p> <p>L292« (...)j'ai un peu de mal à voir.(...) » L301« (...)c'est pas trop encore formalisé(...) » L305« (...)maîtriser..(...) » L305« (...)moins me laisser faire(...) » L306« (...)ils vous embarquent(...) » L306« (...)on se fait vite embarquer(...) » L307« (...)on les a paumés quoi(...) » L308« (...)je me laisse embarquer(...) » L309« (...)je reviens de suite,(...) »</p> <p>L306« (...)à discuter(...) » L306« (...)sur des sujets.(...) » L307« (...)d'autres choses(...) » L308« (...)c'est toujours intéressant de discuter,(...) » L311« (...)c'est les nouvelles expériences(...) » L311« (...) toujours intéressantes(...) »</p> <p>L310« (...)j'en aurais peut être marre(...) » L312« (...)après la routine.(...) » L312« (...)ça lasse.(...) »</p> <p><u>537 unités de sens</u></p>	<p>Séquence 23: les hésitations du formateur</p> <p>Séquence 17: maîtrise des métiers</p> <p>Séquence 30: ouverture du formateur</p> <p>Séquence 31: lassitude du formateur</p> <p><u>31 séquences</u></p>

L'entretien de Valentin

Séquences = regroupements des unités de sens	Thème = regroupement des séquences, unité organisatrice du discours
<p>Séquence 2: en lien avec le parcours en entreprise et l'expérience professionnelle</p> <p>séquence 9: plaisir du formateur</p> <p>séquence 10: motivations du public en formation</p> <p>Séquence 12: équipe pédagogique</p> <p>Séquence 13: échanges avec les formateurs</p> <p>Séquence 14: ingénierie de formation et pédagogie</p> <p>Séquence 16: identité professionnelles</p> <p>Séquence 17: maîtrise des métiers</p> <p>Séquence 18: actions du formateur</p> <p>Séquence 21: accompagnement et formation du formateur</p> <p>Séquence 22: méthode du formateur</p> <p>Séquence 23: les hésitations du formateur</p> <p>Séquence 24: motivation et engagement du formateur</p> <p>Séquence 25: différence formateur et enseignant</p> <p>séquence 28: statut du formateur</p> <p>Séquence 29: isolement professionnel du formateur</p> <p>Séquence 30: ouverture du formateur</p> <p>Séquence 31: lassitude du formateur</p>	<p>Le formateur</p> <p>18/ 31</p>
Séquence 1: en lien avec le parcours scolaire et universitaire	Le contenu

<p>Séquence 5: enseignement et programme du module</p> <p>Séquence 6: compréhension et maîtrise du contenu</p> <p>Séquence 8: marge du formateur sur le choix contenu</p> <p>Séquence 19: préparation d'un cours</p> <p>Séquence 20: gestion et pratique d'une séance de cours</p> <p>séquence 27: différence de gestion de séance de cours</p>	<p>7/31</p>
<p>Séquence 7: hétérogénéité et nature du public en formation</p> <p>séquence 11: capacités et perspectives du public</p> <p>séquence 26: différence public en formation</p>	<p>Le public</p> <p>3/31</p>
<p>Séquence 3: en lien avec le parcours et le rapport au temps</p> <p>Séquence 4: en lien avec l'intérêt pour le changement;</p> <p>Séquence 15: problème organisationnel</p>	<p>Autres thèmes</p> <p>3/31</p>

(a1)-La première question, peux-tu me parler de ton parcours?

(A1)Mon parcours, il est un petit peu compliqué, euh.....,donc euh, j'ai fait...par rapport aux études plutôt?

Oui...

euh, j'ai fait donc mes études sur Paris, puisque j'étais à la base de la région parisienne. Donc j'ai fait à la fac....j'avais d'abord fait...une math sup, comme ça me plaisait pas, je suis retourné en bio parce que c'était option physique. Donc je suis retourné en bio, après j'ai fait mon deug et ma licence de bio, sachant que ma licence je l'ai fait en échange au Canada..et..donc..euh là-bas comme ça m'a plu j'ai fait mon master, donc je suis resté trois ans là-bas.

(a2)D'accord, tu peux me préciser, peut-être ton parcours encore avant...

(A2)avant?

Oui...

Bon bah..., j'ai commencé à l'école maternelle (rires)...j'ai tout fait en Seine et Marne à Chelles, enfin au lycée, c'était un bac S option bio..euh...et avant j'étais au collège..voilà, je sais pas...

(a3)Et comment ça se passait pour toi

(A3)Oh, bien, oui tranquille, enfin normal quoi pas de...de problèmes particuliers, enfin voilà quoi....

(a4)Tes relations avec l'école...

(A4)oui enfin normal

(a5)Tu aimais l'école?

(A5)Non!!

C'est un peu le paradoxe mais non, j'ai jamais aimé y aller on va dire...J'y allais parce que il fallait y aller ..mais voilà si j'avais pu ne pas y aller

(a6)Tu aimais apprendre?

(A6)Ca oui par contre.

(a7)Comment tu t'y prenais pour apprendre?

(A7)Bah j'écoutais!! j'écoutais beaucoup, je lisais mon cours et après je le savais....enfin en partie, je le savais pas par coeur par coeur.Mais on va dire que j'avais une bonne mémoire

visuelle donc ça m'a pas mal aidée. J'avais pas besoin de faire trop d'effort pour...pour avoir des notes correctes on va dire.

Et donc ensuite, ton parcours à l'université; comment ça s'est choisi, on va dire?

Bah, à la base j'aimais bien la physique ou la bio, j'hésitais entre les deux et je suis plus parti donc en math sup physique, parce que je me suis dit la physique, il y a moins de choses à apprendre, c'est plus de la logique et cetera puis je voyais aussi que ma mère et ma soeur était plus parties dans la bio, c'était quand même beaucoup d'apprentissages...(pause)..enfin...voilà..(inspiration profonde)..et donc j'étais plus aller là mais finalement, ça m'a pas trop plu l'ambiance...euh les cours en eux-mêmes, parce finalement que j'aimais beaucoup la thermo, j'aimais beaucoup la mécanique et on en faisait très peu. On faisait surtout de l'électricité et de l'électronique que je n'aimais pas par contre..ce qui fait que je me suis dit non finalement, je préfère quand même la bio, parce que j'aimais bien aussi pratiquement tout dans la bio, donc c'était aussi un peu...voilà. Donc je suis repartie en fac en deux de bio. Tout simplement. Et après à la fac, bah ça se passait....

La première année, c'est passé très facilement, en sortie de prépa déjà tout ce que j'ai refait en première année, je l'avais déjà un peu fait en prépa donc euh..

La plupart des matières scientifiques, sauf la bio, puisque j'en faisais pas mais ça allait. La bio, ça été à peu près enfin, c'était comme ...normal, enfin c'était pas...top mais c'était pas mauvais non plus. Je faisais le strict minimum comme je faisais tout le temps et l'année d'après, j'ai séché pas mal les cours quand même. J'allais on va dire au strict minimum, sauf les profs que j'appréciais et qui donnaient des cours super intéressants, mais par exemple en chimie orga; matière que je n'aime pas du tout; le prof était nul donc je n'y allais pas quoi. Je préférais le faire chez moi ou autre et donc euh..ça été limite on va dire la deuxième année; mais je l'ai eue quand même.(s'éclaircit la voix)

Et après du coup j'ai décidé de faire la licence au Canada en échange. Comme j'ai toujours voulu aller la-bas, je me suis dit c'est l'occasion et tout ça.(pause...)

(a8)D'accord, ensuite le choix du master était en fonction de quoi? D'un métier peut-être?

(A8)Bah à la base, j'adorais, parce que ah oui, aussi quand je faisais la fac, je faisais aussi par correspondance, un BTS en même temps,et...ce qui fait que combiner les deux c'était un peu chaud parce que je travaillais le week-end aussi, et..c'était un BTS gestion et protection de la nature. Donc c'est vrai c'était les deux factes, je trouvais que ça me plaisait bien et ce qui fait que ça m'a amené quand j'ai fait ma licence et que la-bas les master en bio c'était très spécifique

et comme j'avais pas de bourses, parce qu'au Canada, j'ai failli faire un master en biologie marine, mais la prof, elle voulait bien me prendre que si j'avais une bourse, hors comme j'avais pas de bourse et que j'étais étudiante étrangère, ça allait me coûter beaucoup trop cher le diplôme quoi, donc du coup j'ai changé et j'ai fait donc santé et sécurité environnementale comme ça je recoupais aussi sur l'environnement, la protection, enfin ça recouvrait un peu mes envies aussi quoi...pas par rapport au métier en lui-même, mais cette branche là me plaisait aussi le fait d'aider à protéger on va dire; plus ou moins tout ce que je faisais c'était dans cet optique là.

(a9)Et donc c'était pour faire quel métier en fait?

(A9)Bah soit travailler dans les...beh dans ma tête y avait deux possibilités: soit être conseillère ou justement formatrice enfin au départ j'avais pas trop pensé à ça. Mais c'est vrai que conseillère c'était proposer aux gens des possibilités, des solutions et tout ça, soit en allant dans les entreprises soit en allant dans les mairies, santé publique ou autre soit, soit soit faire ce que je fais finalement pour être formateur, ça me plaît bien aussi. Parce que c'est vrai aussi avant je disais je veux bien être prof soit à la fac soit avec des grands on va dire pas avec des petits; parce que je sais que j'ai déjà essayé au collège. J'étais prof de bio, en tant que remplaçante et ça me plaît moins, c'est pas pareil. C'est trop de la police je trouve..voilà.

(a10)D'accord, donc prof avec des grands?

(A10)Ouais, quand j'étais plus jeune je voulais bien être prof à la fac ou avec des grands pour que se soit intéressant au niveau discussion et enfin les rapports, les échanges que se soit enrichissant pour les deux...

Donc du coup être formatrice c'est différent?

Oui et non pas tant que ça je trouve. Parce que je vois j'avais fait un remplacement en tant que prof de bio mais au lycée et en BTS et en terminale S et des choses comme ça et là je trouvais ça intéressant; puisque y avait quand même un échange, y avait un apport les gens étaient intéressés par cette matière parce que en plus c'était un lycée agricole, donc déjà c'était orienté sur la bio , l'écologie et tout . Et là, c'est pareil finalement ce qu'ils font, c'est aussi pour apprendre, pour s'améliorer, donc on voit qu'il y a une envie d'apprendre, qu'il n'y a pas quand on va au collège ou tout ça. C'est ça que j'aime bien, c'est le fait de voir des gens qui ont envie de s'enrichir on va dire.

(a11)Alors justement, tu parles de la spécificité du public, tu nous as rejoins récemment sur une formation de bac professionnel, en tant qu'intervenante, que peux-tu me dire du public que tu as en formation?

(A11) Bah j'ai l'impression d'être prof au lycée, on va dire ça comme ça. Donc euh...mais on voit quand même qu'ils ont, contrairement à des élèves, on va dire ils ont une expérience autre et voilà c'est un échange qu'on leur donne, je trouve qu'on est plus à leur donner des idées des solutions et à leur expliquer un peu ce qu'il faut qu'ils...enfin leur donner un petit bagage on va dire pour s'en sortir un peu mieux dans la vie professionnelle on va dire ça comme ça. Je le vois plus comme ça, mais eux, ils savent déjà des choses aussi, puisqu'ils ont déjà travaillé, ils travaillent en même temps. Donc on voit que c'est un petit peu différent d'un élève qui a suivi que le cursus quoi.

Et donc ce qu'ils savent déjà, qu'est-ce que tu en fais?

Bah, j'essaie d'adapter mes cours avec ça, par rapport à leur niveau finalement, par rapport à leurs connaissances, j'essaie de voir ce qu'ils ont vraiment besoin, tout en suivant quand même le référentiel, puisqu'on est un peu tenu par ça mais bon j'essaie de voir si il vaut mieux aller là-dessus que la-dessus. Si ils le savent déjà, c'est pas la peine que j'en parle, enfin je vois si c'est compris, si c'est clair et après sinon on passe à autre chose.

(a12) Tu parles de référentiel, et donc par rapport au module que tu animes, que peux-tu m'en dire?

(A12) Beh, oui, euh, c'est surtout la sécurité, l'ergonomie et donc l'environnement, ça rejoint un petit peu toutes les facettes qu'on a besoin de savoir quand on travaille; enfin si on veut travailler dans une bonne optique dans une entreprise, on va dire ça comme ça je trouve. Parce que la sécurité, c'est plus par rapport à soi, il faut quand même savoir auto-diagnostiquer son poste, enfin voir si on a un danger pour soi-même ou pas et après voir si il ya un danger pour les autres et après voir si il y a un danger pour l'environnement ce qui est quand même important. Faire une politique, un petit peu plus de développement durable, c'est d'actualité quand même, donc je trouve qu'il faut quand même que ça ils le comprennent et que ils faut essayer de former un petit peu tout le monde pour pouvoir que...et beh la population évolue je dirais! Qu'on puisse changer nos habitudes!

(a13) Peux-tu me parler un peu de l'équipe pédagogique, me parler un peu des autres formateurs?

(A13) Bon, je les connais pas trop, je les ai vus qu'à une seule réunion, donc ça...j'avais l'air d'être la plus jeune avec celle de la qualité. Après..., je les ai vus qu'à la réunion pendant une heure et demie alors...je peux pas trop t'en parler, je les ai pas vus autrement, donc voilà, ils avaient l'air des gens sympathiques mais après...je sais pas quoi.

(a14)Le responsable du dispositif déclare que le plus important, n'est pas le contenu transmis mais les compétences que les stagiaires vont développer, comment réagis tu à cette déclaration?

(A14)Je suis d'accord. C'est vrai que c'est pas...même si on leur apprend des choses, au bout d'un moment ils vont l'oublier, donc après c'est plus une logique d'analyse et d'observation qui va leur permettre d'avancer dans leur poste, je pense, surtout en tant que conducteur de ligne il faut savoir s'adapter un petit peu à tout. Donc il faut être capable d'analyser la situation tant dans le processus que dans la qualité que dans les risques ou autres; faut être capable de dire tiens là j'ai un problème, faut que j'agisse de suite pas attendre que bah ouais plus tard c'est mon responsable qui va s'en occuper, non faut que se soit lui qui agisse.(pause)...Donc faut qui se sente capable de le faire, pour ça faut qu'il ait confiance en lui, donc pour avoir confiance en soi, je pense qu'il faut se dire; bon bah j'ai quand même appris, je sais que j'ai vu tout ça, j'ai appris ça, je suis capable maintenant de l'appliquer on va dire.

(a15)Peux-tu me décrire une séance de formation que tu as fait récemment?

(A15)Euh, bah oui je leur avais demandé de..euh justement d'analyser un petit peu la.., tout ce qui était organisation au niveau de la sécurité dans leur boîte, pour voir ce qui avait été fait pas fait, par rapport à eux, par rapport à leur poste ce qui trouvaient pas comme eux parce que là j'étais pas dans l'évaluation des risques, mais si y avait déjà des choses à améliorer rien qu'en par exemple euh, pour un élève, il a bien vu que les secouristes dans les autres boîtes ils étaient mis en évidence avec des macarons ou autres que lui il sait marquer sur un tableau le nom de la personne. Voilà je leur avais demandé d'analyser les points positifs et négatifs, ce qui fait que chacun avait plus ou moins... les relevés on va dire, les deux points, enfin les deux parties et après on a fait un tableau et on a essayé de voir, chacun donnait un petit peu son avis pour chaque entreprise que chaque personne avait analysé on va dire. Comme ça je pense que c'était plus concret, on va dire que si on avait fait euh.. c'est, c'est , chacun apportait un petit peu de son observation, donc je pense qu'ils se sont mieux rendus compte et ils ont mieux compris en quoi ça consistait finalement l'organisation de la sécurité, ce que c'est la sécurité et la politique qu'il faut faire, pour aller dans cet optique là que si j'avais fait tout un baratin, enfin, si j'avais fait que du...(pause)...blabla, j'appelle ça comme ça. Si j'avais expliqué théoriquement, ce que c'est vraiment, je pense qu'ils auraient moins saisi l'utilité, on va dire, de la politique.

D'accord...

Je sais pas si je suis claire, mais,

(a16)Tu pourrais identifier des étapes distinctes dans une séance de formation que tu organises?

(A16)Bah, là j'en ai fait que trois dans le bac pro, ça fait pas beaucoup, mais on va dire que la première, j'avais suivi, euh, à la rigueur je fais quand même, j'avais suivi plus ou moins le plan du référentiel, pour rester par rapport au semestre, pour rester assez cadrée et euh, donc là j'ai fait tout ce qui était organisation de la sécurité, de la SST dans l'entreprise ce que c'est le médecin du travail et tout ça. Donc la première partie, la première fois j'ai fait tout ce qui était organisation, donc après eux ils ont analysé, justement dans leur entreprise donc après on a fait le bilan de tout ça. Et là la dernière fois on a plus fait acteur de la sécurité donc tout ce qui était CHSCT et médecin du travail, voilà et euh, j'en suis là.

(a17)Eh, euh, ils rencontrent des difficultés avec le contenu ?

(A17)Non, j'ai l'impression des fois que c'est un peu trop facile. Je sais pas , je me demande si je suis pas plus pointue mais bon d'un autre côté, je me dis...euh, on peut pas, non plus, euh..., je pense que ce sera plus intéressant et ils seront plus euh...maintenant voilà on fait la partie un peu plus pratique, je pense que ça , ça a été intéressant pour tout le monde mais je pense que maintenant ce qui serait intéressant voilà c'est de voir un peu plus tout ce qui est ergonomie, environnement, voir un peu ce qui est l'évaluation des risques, voir, se sera un peu plus concret , du coup je pense que ça, là ça leur apportera un petit peu plus au niveau des compétences que le contenu en lui-même.

(a18)Pour toi, qu'est-ce qu'un formateur pour adultes ?

(A18)...Oh, bah dis donc,euh, ...bah quelqu'un qui sait apporter des connaissances à d'autres personnes qui n'en ont pas mais aussi de l'expérience norm..par rapport à ce que je, à ce qu'il a vécu. Et aussi essayer de leur faire comprendre par rapport à ce qu'ils ont vécu eux, j'ai surtout vu ça l'année dernière quand j'ai fait la formation d'ouvrier là polyvalent, c'était, y avait de tout, finalement et...je trouvais que chacun apportait quelque chose au groupe et je trouve que c'est là que c'est intéressant finalement, puisque même si on leur forme, OK on leur donne une connaissance sur un certain thème, donc ça c'est quand même important, puisque ils sont censés ne pas l'avoir ou l'avoir très peu. Euh...bah, on leur apporte ça et on leur fait aussi la corrélation avec ce qu'ils ont vécu et ce qu'ils vont vivre normalement dans la boîte. Bon faut essayer, voilà moi ce que j'ai trouvé intéressant, c'est de relier les compétences à leur action ,enfin à leur activités, je trouve que c'est important de pas faire...comme j'avais l'impression des fois à l'école, c'était que la théorie,la théorie,la théorie, et finalement après on avait pas le...OK on a appris tout

ça mais, ça nous sert à quoi. Moi je trouve que c'est important que le formateur, surtout pour les formations adultes fasse le lien entre à euh ce qui et...,ce que les adultes doivent apprendre et...leur euh...et les actions qu'ils doivent mener après dans l'entreprise...qu'il y ait une relation.

(a19) Quel serait pour toi le formateur idéal?

(A19)...euh (inspiration)..puis (tout bas) oh, j'en sais rien, euh...formateur idéal? (pause)...quelqu'un...qui soit...(pause)...euh,...idéal, idéal, je sais pas si il y a...si il y a la perfection, si la perfection existe mais, euh...bah quelqu'un qui, qui apporte beaucoup...mmmh oui quelqu'un qui apporte de la confiance en soi par rapport aux activités qu'on a à mener dans l'entreprise et bien sûr les connaissances qui vont avec, par rapport à , à la formation qu'ils suivent. Je sais si...ouais si, moi pour moi, voilà c'est quelqu'un qui, qui va pas vous rabaisser ou vous dire vous êtes, vous savez rien, ou autre même si je suppose qu'il y en a qui le font même pour les formations pour, enfin, pour les adultes je suis pas sûr voilà mais mais quelqu'un qui vous encourage à apprendre qui vous aide à apprendre, qui vous apprend des, des, des connaissances et qui vous aide pour votre travail. Voilà, je dirai que c'est ça.

(a20) Comment te décrirais tu en tant que formatrice, pour adultes?

(A20)Euh,...je pense que à l'heure actuelle, je...j'ai du mal encore à réussir à bien cadrer par rapport à l'heure, enfin au temps qu'on a, le, le, plutôt le contenu ou les compétences que je dois leur...donner.

C'est à dire je pense qu'au niveau des connaissances, ça v..euh, ils apprennent, mais des fois j'ai l'impression que par rapport au temps ou autres, ça manque encore de, enfin je..de pas de clarté mais, le cadre je trouve des fois qu'il est;justement j'essaie tellement de suivre un petit peu ce qu'ils savent, ce qu'ils savent pas que des fois j'ai l'impression que...ouais, c'est peut-être pas assez strict on va dire, je pense que je suis trop ouverte justement à eux, enfin,à essayer de savoir ce qu'ils ont besoin et comme j'attends aussi de savoir ce dont ils ont besoin, euh, j'ai l'impression que je manque de...de cadre, enfin de...euh....j'ai l'impression que je vais trop sortir du thème, on va dire des fois; je vois là par rapport au bac pro, voilà c'est , on a parlé puis d'un seul coup, je sens que hop je bifurque sur autre chose, je me dis non non non non, reviens là, j'essaie de me recadrer, plus par rapport au thème qu'on est sensé suivre mais, c'est vrai justement comme j'essaie de voir des fois ils ont des questions ou autres beh du coup, j'essaie de , de répondre à leurs attentes, on va dire ça comme ça, donc je pense que des fois je sors toujours du thème, du , du, voilà...je sais pas si c'est bien ou pas bien mais...Et des fois j'ai l'impression, je fais...(inspiration)...surtout quand le premier cours là sur l'organisation de la sécurité, je crois que

c'était beaucoup trop théorique, c'est pourquoi après j'essaie d'être un peu plus pratique et un peu plus concret on va dire ça comme ça puisque la première partie j'avais trouvé ça un petit peu ennuyeux pour ma part; je pense que pour eux, ça dû être un petit peu pareil. Donc j'essaie justement de remédier à ça, quand je vois que c'était pas, par exemple si je devais refaire une formation pour ça je sais que je ferai différemment déjà. Les premiers cours du moins.

(a21)Qu'est-ce qui serait différent?

(A21)Bah je pense que je serai plus, j'irai...je serai moins, je serai plus directe dans le contenu, je serai moins à essayer d'expliquer tout pour que tout le monde comprenne , enfin, j'essaierai d'être un peu plus directe, et si quelqu'un n'a pas compris, bah là j'expliquerai un peu plus et après on irait plus dans le côté pratique à analyser leur entreprise ou autre; ça je le ferai encore par contre, je trouvais ça bien et voilà. A la rigueur, j'irai peut-être presque plus dans le cas con..sauf que c'était que le premier cours et c'est au deuxième cours tout de suite que j'ai fait le cas concret, alors c'est vrai que je pouvais pas leur dire avant qu'ils analysent leur entreprise tant que je ne les avaient pas vus non plus donc c'est vrai que je savais à qui j'allais avoir en face donc c'est vrai que le premier cours j'avais, on sait pas trop...enfin personnellement, je trouvais que je savais pas trop...je savais pas trop à quoi m'attendre on va dire. Comme l'année dernière d'ailleurs le premier cours, au début et d'ailleurs je crois qu'----- me l'avait dit, elle m'avait dit, ouais le premier c'était un peu trop, peut-être trop difficile, j'avais été beaucoup trop théorique finalement et après, c'était beaucoup plus concret , beaucoup plus par rapport à eux, par rapport à leur entreprise et ça avait d'ailleurs, ça les avait plus intéressés. Voilà.

(a22)Alors finalement, aujourd'hui, est-ce que ça correspond à

ouais

à l'idée de la formation et du métier de formateur?

(A22)Ouais finalement, oui, ça me plaît (sourire), oui oui, c'est pas, ça change, c'est, faut s'adapter à chaque fois, c'est pas la routine, comme on peut donc avoir à force d'être prof au collège, ou lycée, on voit pas toujours les mêmes, enfin, la formation ça change, donc c'est vrai,que..même en tant que prof les têtes, enfin, les élèves ils changent mais bon, non je sais pas ça plaît, c'est , ya un échange, ya, on voit que ils nous apportent autant qu'on peut leur apporter je pense, c'est non ça me plaît, ça me convient (sourire).

Bon merci, voilà l'entretien est terminé.

Entretien N°2 avec Anna

1ère étape

Texte intégral = Données « brutes »	Eléments de propositions = unités de sens	Séquences = regroupements des unités de sens
<p>(a1-A1)/ L1 à L09</p> <p>(a1)-La première question, peux-tu me parler de ton parcours?</p> <p>(A1)<u>Mon parcours</u>, il est un <u>petit peu compliqué</u>, euh....,donc euh, j'ai fait...<u>par rapport aux études</u> plutôt?</p> <p>Oui...</p> <p>euh, j'ai fait donc <u>mes études sur Paris</u>, puisque j'étais <u>à la base de la région parisienne</u>. Donc j'ai fait <u>à la fac</u>...j'avais d'abord fait...<u>une math sup</u>, comme <u>ça me plaisait pas</u>, <u>je suis retourné en bio</u> parce que c'était <u>option physique</u>. Donc <u>je suis retourné en bio</u>, après j'ai fait <u>mon deug et ma licence de bio</u>, sachant que <u>ma licence</u> je l'ai <u>fait en échange au Canada</u>..et..donc..euh <u>là-bas</u> comme <u>ça m'a plu</u> j'ai fait <u>mon master</u>, donc <u>je suis resté trois ans là-bas</u>.</p>	<p>L5« (...)sur Paris(...) »</p> <p>L5« (...)à la base de la région parisienne(...) »</p> <p>L6« (...)je suis retourné(...) »</p> <p>L7« (...)je suis retourné(...) »</p> <p>L8« (...)au Canada(...) »</p> <p>L8« (...)là-bas(...) »</p> <p>L9« (...)je suis resté(...) »</p> <p>L9« (...)là-bas.(...) »</p> <p>L1« (...)Mon parcours(...) »</p> <p>L1« (...)petit peu compliqué(...) »</p> <p>L1« (...)par rapport aux études(...) »</p> <p>L5« (...)mes études(...) »</p> <p>L6« (...)à la fac(...) »</p> <p>L7« (...)mon deug et ma licence(...) »</p> <p>L8« (...)ma licence(...) »</p> <p>L9« (...)mon master(...) »</p> <p>L6« (...)une math sup(...) »</p> <p>L6« (...)en bio(...) »</p> <p>L7« (...)option physique(...) »</p> <p>L8« (...)de bio(...) »</p> <p>L6« (...)ça me plaisait pas(...) »</p> <p>L8« (...)ça m'a plu(...) »</p> <p>L8« (...)fait en échange(...) »</p> <p>L9« (...)trois ans(...) »</p>	<p>Séquence 1: le rapport au lieu</p> <p>séquence 2 : en lien avec le parcours universitaire</p> <p>séquence 3 : en lien avec des matières d'enseignement générales</p> <p>séquence 4: plaisir du formateur</p> <p>séquence 5: échanges</p> <p>séquence 6 : le rapport au temps</p>

Texte intégral = Données « brutes »	Eléments de propositions = unités de sens	Séquences = regroupements des unités de sens
<p><u>(a2-A2)/ L10 à L14</u></p> <p>(a2)D'accord, tu peux me préciser, peut-être ton parcours encore avant...</p> <p>(A2)<u>avant?</u></p> <p>Oui...</p> <p>Bon bah..., j'ai commencé <u>à l'école maternelle</u> (rires)...j'ai tout fait <u>en Seine et Marne à Chelles</u>, enfin <u>au lycée</u>, c'était <u>un bac S option bio</u>.euh...et <u>avant</u> j'étais <u>au collège</u>..voilà, je sais pas...</p>	<p>L11« (...)Avant?(...) » L14« (...)Avant(...) »</p> <p>L13« (...)à l'école maternelle(...) » L13« (...)en Seine et Marne à Chelles(...) » L14« (...)au lycée(...) » L14« (...)au collège(...) »</p> <p>L14« (...)un bac S(...) » L14« (...)option bio.(...) »</p>	<p>séquence 6 : le rapport au temps</p> <p>Séquence 1: le rapport au lieu</p> <p>séquence 3 : en lien avec des matières d'enseignement générales</p>
<p><u>(a3-A 3)-(a4-A4)/ L15 à L19</u></p> <p>(a3)Et comment ça se passait pour toi</p> <p>(A3)Oh, bien, oui <u>tranquille</u>, enfin <u>normal</u> quoi <u>pas de...de problèmes particuliers</u>, enfin voilà quoi....</p> <p>(a4)Tes relations avec l'école...</p> <p>(A4)oui <u>enfin normal</u></p>	<p>L16« (...)Tranquille(...) » L16« (...)normal(...) » L16« (...)pas de...de problèmes particuliers(...) » L19« (...)enfin normal(...) »</p>	<p>Séquence 7: sérénité du formateur</p>
<p><u>(a5-A5)/ L20 à L23</u></p> <p>(a5)Tu aimais l'école?</p> <p>(A5)<u>Non!!</u></p> <p>C'est <u>un peu le paradoxe</u> <u>mais non</u>, <u>j'ai jamais aimé</u> y aller on va dire...J'y allais parce que <u>il fallait y aller</u> ..mais voilà si j'avais pu <u>ne pas y aller</u></p>	<p>L22« (...)un peu le paradoxe(...) »</p> <p>L21« (...)Non!!(...) » L22« (...)mais non(...) » L22« (...)j'ai jamais aimé(...) » L22« (...)il fallait y aller(...) » L23« (...)ne pas y aller(...) »</p>	<p>Séquence 8 : paradoxe du formateur</p> <p>Séquence 9: rejet du formateur</p>

Texte intégral = Données « brutes »	Eléments de propositions = unités de sens	Séquences = regroupements des unités de sens
<p><u>(a6-A6)/ L24 à L25</u></p> <p>(a6)Tu aimais apprendre?</p> <p>(A6)Ca <u>oui par contre</u>.</p>	L25« (...)oui par contre(...) »	Séquence 10 approbation du formateur

Texte intégral = Données « brutes »	Eléments de propositions = unités de sens	Séquences = regroupements des unités de sens
<p><u>(a7-A7)/ L26 à L52</u></p> <p>(a7)Comment tu t'y prenais pour apprendre?</p> <p>(A7)Bah j'<u>écoutais!! j'écoutais beaucoup</u>, je <u>lisais mon cours</u> et après je <u>le savais....enfin en partie</u>, je <u>le savais pas par coeur par coeur</u>.Mais on va dire que j'<u>avais une bonne mémoire visuelle</u> donc <u>ça m'a pas mal aidée</u>. J'<u>avais pas besoin de faire trop d'effort</u> pour...pour avoir <u>des notes correctes</u> on va dire.</p> <p>Et donc ensuite, ton parcours à l'université; comment ça s'est choisi, on va dire?</p> <p>Bah, à la base j'<u>aimais bien la physique ou la bio</u>, j'<u>hésitais</u> entre les deux et je <u>suis plus parti</u> donc <u>en math sup physique</u>, parce que je <u>me suis dit la physique</u>, <u>il y a moins de choses à apprendre</u>, <u>c'est plus de la logique</u> et cetera puis je voyais aussi <u>que ma mère et ma soeur</u> était plus parties <u>dans la bio</u>, c'était quand même <u>beaucoup d'apprentissages</u>...(pause)..enfin...voilà...(inspiration profonde)..et donc j'<u>étais plus aller là</u> mais finalement, <u>ça m'a pas trop plu l'ambiance</u>...euh <u>les cours en eux-mêmes</u> , parce finalement que j'<u>aimais beaucoup la thermo</u>, j'<u>aimais beaucoup la mécanique</u> et on en faisait très peu. On faisait surtout <u>de l'électricité</u> et <u>de l'électronique</u> que je <u>n'aimais pas par contre</u>..ce qui fait que je <u>me suis dit non</u> finalement, je <u>préfère quand même la bio</u>, parce que j'<u>aimais bien</u> aussi pratiquement tout <u>dans la bio</u>, donc c'était aussi un peu...voilà. Donc je <u>suis repartie en fac en deug</u> de bio. Tout simplement. Et <u>après à la fac</u>, bah ça se passait....</p> <p><u>La première année</u>, c'est passé <u>très facilement</u>, en sortie <u>de prépa</u> déjà tout ce que j'<u>ai</u></p>	<p>L27« (...)j'écoutais!! j'écoutais beaucoup(...) » L27« (...)je lisais(...) » L27« (...)mon cours(...) » L27« (...)je le savais(...) » L27« (...)enfin en partie(...) » L28« (...)je le savais pas par coeur par coeur (...) » L28« (...)j'avais une bonne mémoire visuelle(...) » L29« (...)ça m'a pas mal aidée(...) » L29« (...)J'avais pas besoin de faire trop d'effort(...) » L33« (...)il y a moins de choses à apprendre(...) » L34« (...)c'est plus de la logique(...) » L35« (...)beaucoup d'apprentissages.(...) » L46« (...)le strict minimum(...) » L46« (...)j'ai séché pas mal(...) » L47« (...)au strict minimum(...) » L49« (...)Je préférerais le faire chez moi ou autre(...) »</p> <p>L32« (...)la physique ou la bio(...) » L33« (...)en math sup physique(...) » L33« (...)la physique(...) » L35« (...) dans la bio(...) » L37« (...)la thermo(...) » L37« (...)la mécanique(...) » L38« (...)de l'électricité(...) » L38« (...)de l'électronique(...) » L39« (...)la bio(...) » L40« (...)dans la bio(...) »</p>	<p>Séquence 11: stratégies et méthodes d'apprentissages du formateur</p> <p>séquence 3 : en lien avec des matières d'enseignement générales</p>

Texte intégral = Données « brutes »	Eléments de propositions = unités de sens	Séquences = regroupements des unités de sens
<p><u>refait en première année</u>, je l'avais <u>déjà un peu fait en prépa</u> donc euh..</p> <p><u>La plupart des matières scientifiques</u>, <u>sauf la bio</u>, puisque j'en faisais pas mais <u>ça allait</u>.</p> <p><u>La bio</u>, <u>ça été à peu près</u> enfin, c'était comme ...<u>normal</u>, enfin <u>c'était pas...top</u> mais <u>c'était pas mauvais non plus</u>. Je faisais <u>le strict minimum</u> comme <u>je faisais tout le temps</u> et <u>l'année d'après</u>, <u>j'ai séché pas mal les cours</u> quand même. J'allais on va dire <u>au strict minimum</u>, <u>sauf les profs</u> que <u>j'appréciais</u> et qui <u>donnaient des cours super intéressants</u>, mais <u>par exemple en chimie orga</u>; <u>matière</u> que <u>je n'aime pas du tout</u>; <u>le prof était nul</u> donc <u>je n'y allais pas quoi</u>. <u>Je préférais le faire chez moi ou autre</u> et donc euh..<u>ça été limite</u> on va dire <u>la deuxième année</u>; mais <u>je l'ai eue quand même</u>.(s'éclaircit la voix)</p> <p>Et après du coup <u>j'ai décidé de faire la licence au canada</u> en échange. Comme <u>j'ai toujours voulu aller la-bas</u>, je me suis dit <u>c'est l'occasion et tout ça</u>.(pause...)</p>	<p>L44« (...)La plupart des matières scientifiques(...) » L44« (...)sauf la bio(...) » L44« (...)La bio(...) » L48« (...)par exemple en chimie orga(...) » L48« (...)matière(...) »</p> <p>L42« (...)La première année(...) » L43« (...)en première année(...) » L46« (...)je faisais tout le temps(...) » L46« (...)l'année d'après(...) » L50« (...)la deuxième année(...) »</p> <p>L32« (...)à la base(...) » L32« (...)je suis plus parti(...) » L34« (...)que ma mère et ma soeur (...) » L36« (...)j'étais plus aller là(...) » L41« (...)je suis repartie (...) » L42« (...)j'ai refait(...) » L43« (...)déjà un peu fait(...) » L51-52« (...)j'ai toujours voulu aller la-bas(...) »</p> <p>L32« (...)j'aimais bien (...) » L36« (...)ça m'a pas trop plu(...) » L36« (...)l'ambiance(...) » L37« (...)j'aimais beaucoup(...) » L37« (...)j'aimais beaucoup(...) » L38« (...)je n'aimais pas par contre(...) » L39« (...)je préfère quand même(...) » L40« (...)j'aimais bien(...) » L47« (...)j'appréciais (...) » L48« (...)je n'aime pas du tout(...) » L49« (...)était nul(...) » L48« (...)super intéressants,(...) »</p>	<p>séquence 6 : le rapport au temps</p> <p>séquence 2 : en lien avec le trajet du formateur</p> <p>séquence 4: plaisir du formateur</p>

Texte intégral = Données « brutes »	Eléments de propositions = unités de sens	Séquences = regroupements des unités de sens
	<p>L32« (...)j'hésitais(...) » L33« (...)je me suis dit(...) » L39« (...)je me suis dit non(...) »</p> <p>L41« (...)en fac en deug(...) » L41« (...)après à la fac(...) » L42« (...)de prépa(...) » L43« (...)en prépa(...) » L51« (...)la licence(...) »</p> <p>L29« (...)des notes correctes (...) » L42« (...)très facilement(...) » L44« (...)ça allait.(...) » L45« (...)ça été à peu près(...) » L45« (...)normal(...) » L45« (...)c'était pas...top(...) » L45« (...)c'était pas mauvais non plus(...) » L50« (...)ça été limite(...) » L50« (...)je l'ai eue quand même(...) »</p> <p>L37« (...)les cours en eux-mêmes(...) » L47« (...)les cours(...) » L48« (...)donnaient des cours(...) » L49« (...)je n'y allais pas quoi(...) » L48« (...)donnaient des cours(...) » L47« (...)sauf les profs(...) » L49« (...)le prof (...) » L51« (...)j'ai décidé de faire(...) » L52« (...)c'est l'occasion et tout ça(...) »</p> <p>L51« (...)au canada(...) »</p>	<p>Séquence 9: rejet du formateur</p> <p>séquence 2 : en lien avec le parcours universitaire</p> <p>séquence 12: capacités du formateur</p> <p>séquence 16: choix et motivations du formateur</p> <p>Séquence 1: le rapport au lieu</p>
<p><u>(a8-A8)/ L53 à L65</u></p> <p>(a8)D'accord, ensuite le choix du master était en fonction de quoi? D'un métier</p>	<p>L54« (...) à la base(...) » L58« (...) ça m'a amené(...) »</p>	<p>séquence 2 : en lien avec le trajet du formateur</p>

Texte intégral = Données « brutes »	Eléments de propositions = unités de sens	Séquences = regroupements des unités de sens
<p>peut-être?</p> <p>(A8) Bah à la base, j'adorais, parce que ah oui, aussi quand <u>je faisais la fac</u>, <u>je faisais aussi par correspondance, un BTS en même temps</u>, et...ce qui fait que <u>combiner les deux c'était un peu chaud</u> parce que <u>je travaillais le week-end aussi</u>, et...c'était un <u>BTS gestion et protection de la nature</u>. Donc c'est vrai <u>c'était les deux factes</u>, je trouvais <u>que ça me plaisait bien</u> et ce qui fait que <u>ça m'a amené</u> quand <u>j'ai fait ma licence</u> et que <u>là-bas les master en bio</u> c'était <u>très spécifique</u> et comme <u>j'avais pas de bourses</u>, parce qu'<u>au Canada</u>, <u>j'ai failli faire un master en biologie marine</u>, <u>mais la prof, elle voulait bien me prendre</u> que <u>si j'avais une bourse</u>, hors comme <u>j'avais pas de bourse</u> et que <u>j'étais étudiante étrangère</u>, ça allait <u>me coûter beaucoup trop cher le diplôme</u> quoi, donc du coup <u>j'ai changé</u> et <u>j'ai fait donc santé et sécurité environnementale</u> comme ça <u>je recoupais aussi sur l'environnement, la protection</u>, enfin <u>ça recoupait un peu mes envies aussi</u> quoi...<u>pas par rapport au météo en lui-même</u>, mais <u>cette branche là me plaisait aussi</u> <u>le fait d'aider à protéger</u> on va dire; plus ou moins <u>tout ce que je faisais c'était dans cet optique là</u>.</p>	<p>L54« (...)j'adorais(...) » L54« (...) je faisais(...) » L54« (...) je faisais aussi(...) » L57« (...)que ça me plaisait bien (...) » L59« (...) j'ai failli faire(...) » L62« (...) j'ai changé(...) » L62« (...) j'ai fait donc(...) » L62« (...) je recoupais aussi(...) » L63« (...)ça recoupait un peu mes envies aussi (...) » L64« (...) me plaisait aussi(...) » L64« (...)le fait d'aider à protéger (...) » L65« (...) tout ce que je faisais(...) » L65« (...)c'était dans cet optique là.(...) »</p> <p>L54« (...) la fac(...) » L55« (...) par correspondance, un BTS(...) » L56« (...) c'était un BTS gestion et protection de la nature(...) » L58« (...) j'ai fait ma licence(...) » L58« (...) les master en bio(...) » L59« (...) un master en biologie marine(...) » L59-60« (...) mais la prof, elle voulait bien me prendre(...) »</p> <p>L55« (...) en même temps(...) » L55« (...) combiner les deux(...) » L55« (...)c'était un peu chaud (...) » L56« (...) je travaillais le week-end aussi(...) » L57« (...) c'était les deux facettes(...) » L58« (...) très spécifique(...) »</p> <p>L58« (...) là-bas(...) » L59« (...)au Canada,(...) »</p> <p>L59« (...) j'avais pas de bourses(...) » L60« (...) si j'avais une bourse(...) » L61« (...) j'avais pas de bourse(...) » L61« (...) j'étais étudiante étrangère(...) »</p>	<p>séquence 4: plaisir du formateur dans ses actions</p> <p>séquence 2 : en lien avec le parcours universitaire</p> <p>séquence 12: capacités du formateur</p> <p>Séquence 1: le rapport au lieu</p> <p>séquence 13: conditions de vie étudiante</p>

Texte intégral = Données « brutes »	Eléments de propositions = unités de sens	Séquences = regroupements des unités de sens
	<p>L61« (...) me coûter beaucoup trop cher le diplôme(...) »</p> <p>L62« (...) santé et sécurité environnementale(...) »</p> <p>L63« (...) sur l'environnement, la protection(...) »</p> <p>L64« (...) pas par rapport au métier en lui-même(...) »</p> <p>L64« (...) cette branche là(...) »</p>	séquence 14: en lien avec un métier et l'expérience professionnelle

Texte intégral = Données « brutes »	Eléments de propositions = unités de sens	Séquences = regroupements des unités de sens
<p><u>(a9-A9)/ L66 à L74</u></p> <p>(a9)Et donc c'était pour faire quel métier en fait?</p> <p>(A9)Bah <u>soit travailler dans les...beh dans ma tête y avait deux possibilités: soit être conseillère ou justement formatrice enfin au départ j'avais pas trop pensé à ça. Mais c'est vrai que conseillère c'était proposer aux gens des possibilités, des solutions et tout ça, soit en allant dans les entreprises soit en allant dans les mairies, santé publique ou autre</u> soit, soit <u>soit faire ce que je fais finalement pour être formateur, ça me plaît bien aussi.</u> Parce que c'est vrai aussi <u>avant je disais je veux bien être prof soit à la fac soit avec des grands on va dire pas avec des petits; parce que je sais que j'ai déjà essayé au collège. J'étais prof de bio, en tant que remplaçante et ça me plaît moins, c'est pas pareil. C'est trop de la police je trouve..voilà.</u></p>	<p>L67« (...)soit travailler dans(...) »</p> <p>L67« (...)soit être conseillère(...) »</p> <p>L68« (...) ou justement formatrice(...) »</p> <p>L68« (...) c'est vrai que conseillère(...) »</p> <p>L69« (...)soit en allant dans les entreprises (...) »</p> <p>L70« (...)soit en allant dans les mairies,(...) »</p> <p>L70« (...) santé publique ou autre(...) »</p> <p>L70« (...) soit faire ce que je fais finalement pour être formateur(...) »</p> <p>L72« (...)je veux bien être prof(...) »</p> <p>L73« (...)J'étais prof de bio,(...) »</p> <p>L73« (...) en tant que remplaçante(...) »</p> <p>L67« (...) dans ma tête(...) »</p> <p>L67« (...) y avait deux possibilités(...) »</p> <p>L68« (...) j'avais pas trop pensé à ça(...) »</p> <p>L69« (...) c'était proposer aux gens des possibilités(...) »</p> <p>L69« (...) des solutions et tout ça(...) »</p> <p>L71« (...) avant je disais(...) »</p> <p>L72« (...) parce que je sais que j'ai déjà essayé(...) »</p>	<p>séquence 14: en lien avec un métier et l'expérience professionnelle</p> <p>séquence 17: en lien avec l'identité professionnelle</p> <p>séquence 16: choix et motivations du formateur</p>

Texte intégral = Données « brutes »	Eléments de propositions = unités de sens	Séquences = regroupements des unités de sens
	<p>L68« (...) enfin au départ(...) » L73« (...)au collège.(...) »</p> <p>L71« (...) ça me plaît bien aussi(...) » L73« (...) ça me plaît moins(...) » L73« (...)c'est pas pareil(...) » L74« (...)C'est trop de la police je trouve.(...) »</p> <p>L72« (...) soit à la fac(...) »</p> <p>L72« (...) soit avec des grands(...) » L72« (...) pas avec des petits(...) »</p>	<p>séquence 2 : en lien avec le trajet du formateur</p> <p>séquence 4: plaisir du formateur</p> <p>séquence 2 : en lien avec le parcours universitaire</p> <p>séquence 15: en lien avec le public en formation</p>

Texte intégral = Données « brutes »	Eléments de propositions = unités de sens	Séquences = regroupements des unités de sens
<p align="center"><u>(a10-A10)/ L75 à L86</u></p> <p>(a10)D'accord, donc prof avec des grands?</p> <p>(A10)Ouais, quand <u>j'étais plus jeune je voulais bien être prof à la fac ou avec des grands pour que se soit intéressant au niveau discussion et enfin les rapports, les échanges que se soit enrichissant pour les deux...</u></p> <p>Donc du coup être formatrice c'est différent?</p> <p><u>Oui et non pas tant que ça je trouve. Parce que je vois j'avais fait un remplacement en tant que prof de bio mais au lycée et en BTS et en terminale S et des choses comme ça et là je trouvais ça intéressant; puisque y avait quand même un échange, y avait un apport les gens étaient intéressés par cette matière parce que en plus c'était un lycée agricole, donc déjà c'était orienté sur la bio , l'écologie et tout . Et là, c'est pareil finalement ce qu'ils font, c'est aussi pour apprendre, pour s'améliorer, donc on voit qu'il y a une envie d'apprendre, qu'il n'y a pas quand on va au collège ou tout ça. C'est ça que j'aime bien, c'est le fait de voir des gens qui ont envie de s'enrichir on va dire.</u></p>	<p>L76« (...) j'étais plus jeune(...) »</p> <p>L76« (...) je voulais bien être prof(...) » L80« (...) j'avais fait un remplacement(...) » L80« (...) en tant que prof de bio(...) »</p> <p>L76« (...)à la fac (...) » L81« (...)mais au lycée(...) » L81« (...) et en BTS(...) » L81« (...)et en terminale S (...) » L81« (...) des choses comme ça(...) » L83« (...) c'était un lycée agricole(...) » L85« (...)au collège (...) »</p> <p>L76« (...) ou avec des grands(...) » L82« (...) les gens étaient intéressés(...) » L86« (...) de voir des gens(...) »</p> <p>L77« (...) pour que se soit intéressant(...) » L77« (...)se soit enrichissant (...) » L81« (...) je trouvais ça intéressant(...) » L86« (...) C'est ça que j'aime bien(...) »</p> <p>L77« (...) au niveau discussion(...) » L77« (...) enfin les rapports(...) » L77« (...) les échanges(...) » L78« (...)pour les deux(...) » L82« (...) quand même un échange(...) » L82« (...) un apport(...) »</p> <p>L80« (...)Oui et non pas tant que ça(...) »</p> <p>L83« (...) par cette matière(...) » L83« (...) c'était orienté sur la bio(...) » L84« (...)l'écologie et tout (...) » L84« (...) aussi pour apprendre(...) »</p>	<p>séquence 2 : en lien avec le trajet du formateur</p> <p>séquence 17: en lien avec l'identité professionnelle</p> <p>Séquence 1: le rapport au lieu</p> <p>séquence 15: en lien avec le public en formation</p> <p>séquence 4: plaisir du formateur</p> <p>séquence 5: échanges</p> <p>Séquence 8 : paradoxe du formateur</p> <p>séquence 3 : en lien avec des matières d'enseignement générales</p>

Texte intégral = Données « brutes »	Eléments de propositions = unités de sens	Séquences = regroupements des unités de sens
	L85« (...) pour s'améliorer(...) » L85« (...)qu'il y a une envie d'apprendre,(...) » L85« (...) qu'il n'y a pas quand on va(...) » L86« (...) qui ont envie de s'enrichir(...) »	séquence 18: motivations du public en formation
<p><u>(a11-A11)/ L87 à L102</u></p> <p>(a11)Alors justement, tu parles de la spécificité du public, tu nous as rejoins récemment sur une formation de bac professionnel, en tant qu'intervenante, que peux-tu me dire du public que tu as en formation?</p> <p>(A11)Bah j'ai l'impression d'être prof au lycée, on va dire ça comme ça. Donc euh...mais on voit quand même qu'ils ont, <u>contrairement à des élèves</u>, on va dire <u>ils ont une expérience autre</u> et voilà <u>c'est un échange qu'on leur donne</u>,je trouve <u>qu'on est plus à leur donner des idées des solutions</u> et à leur expliquer un peu ce qu'il faut qu'ils...<u>enfin leur donner un petit bagage</u> on va dire pour <u>s'en sortir un peu mieux dans la vie professionnelle</u> on va dire ça comme ça. Je le vois plus comme ça, <u>mais eux, ils savent déjà des choses aussi, puisqu'ils ont déjà travaillé, ils travaillent en même temps</u>. Donc on voit que c'est <u>un petit peu différent d'un élève qui a suivi que le cursus</u> quoi.</p> <p>Et donc ce qu'ils savent déjà, qu'est-ce que tu en fais?</p> <p>Bah, j'essaie <u>d'adapter mes cours</u> avec ça, <u>par rapport à leur niveau</u> finalement, <u>par rapport à leurs connaissances</u>, j'essaie <u>de voir ce qu'ils ont vraiment besoin</u>, tout <u>en suivant quand même le référentiel</u>, <u>puisque'on est un peu tenu par ça</u> mais bon j'essaie de voir <u>si il vaut mieux aller là-dessus que la-dessus</u>. <u>Si ils le savent déjà, c'est pas la peine que j'en parle</u>, enfin je vois <u>si c'est compris, si c'est clair et après sinon on passe à autre chose</u>.</p>	L90« (...) j'ai l'impression(...) » L90« (...) d'être prof au lycée(...) » L92« (...) c'est un échange(...) » L92« (...) qu'on leur donne(...) » L92« (...) qu'on est plus à leur donner(...) » L92« (...) des idées des solutions(...) » L93« (...) et à leur expliquer un peu ce qu'il faut(...) » L93« (...)enfin leur donner un petit bagage (...) » L94« (...) s'en sortir un peu mieux dans la vie professionnelle(...) » L98« (...) d'adapter mes cours(...) » L98« (...) par rapport à leur niveau(...) » L99« (...) par rapport à leurs connaissances(...) » L99« (...)de voir ce qu'ils ont vraiment besoin,(...) » L100« (...)si il vaut mieux aller là-dessus que là-dessus.(...) » L101« (...)c'est pas la peine que j'en parle,(...) » L101« (...)si c'est compris,(...) » L102« (...) si c'est clair(...) » L102« (...)et après sinon on passe à autre chose.(...) » L91« (...)ils ont une expérience autre (...) » L91« (...) contrairement à des élèves(...) » L95« (...) mais eux, ils savent déjà des choses aussi(...) » L95« (...) puisqu'ils ont déjà travaillé(...) » L95« (...)ils travaillent en même temps.(...) » L96« (...) un petit peu différent d'un élève(...) » L101« (...)Si ils le savent déjà,(...) » L96« (...) qui a suivi que le cursus(...) » L99« (...) en suivant quand même le référentiel(...) » L100« (...) puisqu'on est un peu tenu par ça(...) »	séquence 17: en lien avec l'identité professionnelle séquence 5: échanges Séquence 11: stratégies et méthodes d'apprentissages du formateur séquence 15: en lien avec le public en formation et l'expérience des adultes séquence 19: cadre et référentiel de la formation

Texte intégral = Données « brutes »	Éléments de propositions = unités de sens	Séquences = regroupements des unités de sens
<p style="text-align: center;"><u>(a12-A12)/ L103 à L113</u></p> <p>(a12)Tu parles de référentiel, et donc par rapport au module que tu animes, que peux-tu m'en dire?</p> <p>(A12)Beh, oui, euh, c'est <u>surtout la sécurité, l'ergonomie et donc l'environnement</u>, ça rejoint un petit peu toutes les facettes qu'on a besoin de savoir quand on travaille; <u>enfin si on veut travailler dans une bonne optique dans une entreprise</u>, on va dire ça comme ça je trouve. <u>Parce que la sécurité, c'est plus par rapport à soi</u>, il faut <u>quand même savoir auto-diagnostiquer son poste</u>, enfin voir <u>si on a un danger pour soi-même ou pas</u> et après voir <u>si il ya un danger pour les autres</u> et après voir <u>si il y a un danger pour l'environnement</u> ce qui est <u>quand même important</u>. <u>Faire une politique</u>, un petit peu plus <u>de développement durable</u>, c'est d'actualité quand même, donc je trouve qu'il faut quand même <u>que ça ils le comprennent</u> et que <u>ils faut essayer de former un petit peu tout le monde pour pouvoir que...et beh la population évolue</u> je dirais! <u>Qu'on puisse changer nos habitudes!</u></p>	<p>L105« (...) surtout la sécurité, l'ergonomie et donc l'environnement(...) » L107« (...)Parce que la sécurité,(...) » L108« (...) c'est plus par rapport à soi(...) » L108« (...) quand même savoir auto-diagnostiquer son poste(...) » L109« (...)si on a un danger pour soi-même ou pas (...) » L109« (...) si il ya un danger pour les autres(...) » L110« (...) si il y a un danger pour l'environnement(...) » L111« (...)de développement durable, (...) » L105« (...) ça rejoint un petit peu toutes les facettes(...) »</p> <p>L106« (...) qu'on a besoin de savoir(...) » L106« (...) quand on travaille(...) » L107« (...) enfin si on veut travailler dans une bonne optique(...) » L107« (...) dans une entreprise(...) » L110« (...)quand même important.(...) »</p> <p>L110« (...)Faire une politique,(...) » L112« (...) que ça ils le comprennent(...) » L112« (...) ils faut essayer de former un petit peu tout le monde(...) » L113« (...) pour pouvoir que...et beh la population évolue(...) » L113« (...)Qu'on puisse changer nos habitudes!(...) »</p>	<p>séquence 20: en lien avec le module d'enseignement professionnel</p> <p>séquence 14: en lien avec un métier et l'expérience professionnelle</p> <p>séquence 16: choix et motivations du formateur</p>

Texte intégral = Données « brutes »	Eléments de propositions = unités de sens	Séquences = regroupements des unités de sens
<p align="center"><u>(a13-A13)/ L114 à L119</u></p> <p>(a13)Peux-tu me parler un peu de l'équipe pédagogique, me parler un peu des autres formateurs?</p> <p>(A13)<u>Bon, je les connais pas trop, je les ai vus qu'à une seule réunion, donc ça...j'avais l'air d'être la plus jeune avec celle de la qualité. Après..., je les ai vus qu'à la réunion pendant une heure et demie alors...je peux pas trop t'en parler, je les ai pas vus autrement, donc voilà, ils avaient l'air des gens sympathiques mais après...je sais pas quoi.</u></p>	<p>L116« (...) je les connais pas trop(...) » L116« (...) je les ai vus(...) » L116« (...) qu'à une seule réunion(...) » L116-117« (...)j'avais l'air d'être la plus jeune(...) » L117« (...)avec celle de la qualité.(...) » L117« (...) je les ai vus qu'à la réunion(...) » L117« (...) pendant une heure et demie(...) » L118« (...) je peux pas trop t'en parler(...) » L118« (...) je les ai pas vus autrement(...) » L118-119« (...) ils avaient l'air des gens sympathiques(...) » L119« (...)je sais pas quoi.(...) »</p> <p align="right">58</p>	<p>Séquence 21: en lien avec l'équipe pédagogique</p>
<p align="center"><u>(a14-A14)/ L120 à L132</u></p> <p>(a14)Le responsable du dispositif déclare que le plus important, n'est pas le contenu transmis mais les compétences que les stagiaires vont développer, comment réagis tu à cette déclaration?</p> <p>(A14)<u>Je suis d'accord, C'est vrai que c'est pas...même si on leur apprend des choses, au bout d'un moment ils vont l'oublier, donc après c'est plus une logique d'analyse et d'observation qui va leur permettre d'avancer dans leur poste, je pense, surtout en tant que conducteur de ligne il faut savoir s'adapter un petit peu à tout. Donc il faut être capable d'analyser la situation tant dans le processus que dans la qualité que dans les risques ou autres; faut être capable de dire tiens là j'ai un problème, faut que j'agisse de suite pas attendre que bah ouais plus tard c'est mon responsable qui va s'en occuper, non faut que se soit lui qui agisse.(pause)...Donc faut qui se sente capable de le faire, pour ça faut qu'il ait confiance en lui, donc pour avoir confiance en soi, je pense qu'il faut se dire; bon bah j'ai quand même appris, je sais que j'ai vu tout ça, j'ai appris ça, je suis capable maintenant de l'appliquer on va dire.</u></p>	<p>L123« (...)Je suis d'accord.(...) »</p> <p>L123« (...)si on leur apprend des choses,(...) » L124« (...) ils vont l'oublier(...) » L124« (...)c'est plus une logique d'analyse et d'observation (...) » L131« (...) bon bah j'ai quand même appris(...) » L131« (...) je sais que j'ai vu tout ça(...) » L131« (...)j'ai appris ça,(...) » L131« (...) je suis capable maintenant de l'appliquer(...) »</p> <p>L125« (...) leur permettre d'avancer dans leur poste(...) » L125« (...) en tant que conducteur de ligne(...) »</p> <p>L126« (...) il faut savoir s'adapter un petit peu à tout(...) » L126-127« (...) il faut être capable d'analyser la situation tant dans le processus que dans la qualité que dans les risques ou autres(...) » L127« (...) faut être capable de dire tiens là j'ai un problème(...) » L128« (...)faut que j'agisse de suite pas attendre (...) » L128« (...) bah ouais plus tard c'est mon responsable qui va s'en occuper(...) » L129« (...) non faut que se soit lui qui agisse(...) » L129« (...) faut qui se sente capable de le faire(...) » L130« (...) ça faut qu'il ait confiance en lui(...) »</p>	<p>Séquence 10 approbation du formateur</p> <p>séquence 22: en lien avec les apprentissages du public en formation</p> <p>séquence 14: en lien avec un métier et l'expérience professionnelle</p> <p>séquence 23: injonctions du formateur au niveau des capacités à atteindre du public</p>

	<p>L130« (...) pour avoir confiance en soi(...) » L130« (...)qu'il faut se dire;(...) »</p>	
<p><u>(a15-A15)/ L133 à L151</u></p> <p>(a15)Peux-tu me décrire une séance de formation que tu as fait récemment?</p> <p>(A15)Euh, bah oui je <u>leur</u> avais demandé de..euh justement <u>d'analyser un petit peu</u> la.., tout ce qui était <u>organisation au niveau de la sécurité dans leur boîte, pour voir ce qui avait été fait pas fait, par rapport à eux, par rapport à leur poste ce qui trouvaient pas comme eux</u> parce que là j'étais pas dans l'évaluation des risques, mais si y avait déjà <u>des choses à améliorer</u> rien qu'en par exemple euh, pour un élève, <u>il a bien vu que les secouristes dans les autres boîtes</u> ils étaient <u>mis en évidence avec des macarons ou autres</u> que lui <u>il sait marquer</u> sur un tableau <u>le nom de la personne</u>. Voilà je leur avais demandé <u>d'analyser les points positifs et négatifs</u>, ce qui fait que <u>chacun avait plus ou moins... les relevés on va dire, les deux points, enfin les deux parties et après on a fait un tableau et on a essayé de voir, chacun donnait un petit peu son avis pour chaque entreprise</u> que <u>chaque personne avait analysé on va dire</u>. Comme ça je pense que <u>c'était plus concret</u>, on va dire que si on avait fait euh.. c'est, c'est , <u>chacun apportait un petit peu de son observation</u>, donc je pense qu'ils se sont mieux rendus compte et <u>ils ont mieux compris en quoi ça consistait</u> finalement l'organisation de la sécurité, <u>ce que c'est la sécurité et la politique</u> qu'il faut faire, <u>pour aller dans cet optique là</u> que si j'avais fait tout un baratin, enfin, si j'avais fait que <u>du...(pause)...blabla, j'appelle ça comme ça</u>. Si j'avais expliqué théoriquement, ce que c'est vraiment, je</p>	<p>L134« (...) leur(...) » L136« (...) par rapport à eux(...) » L136« (...) ce qui trouvaient pas comme eux(...) » L138« (...) pour un élève(...) »</p> <p>L135« (...) au niveau de la sécurité dans leur boîte(...) » L138« (...) les secouristes dans les autres boîtes(...) » L136« (...) par rapport à leur poste(...) » L138-139« (...) mis en évidence avec des macarons ou autres(...) » L139« (...)le nom de la personne.(...) » L141« (...) les relevés on va dire, les deux points, enfin les deux parties(...) » L142« (...) pour chaque entreprise(...) » L145« (...)l'organisation de la sécurité,(...) » L146« (...) ce que c'est la sécurité et la politique(...) »</p> <p>L134« (...) d'analyser un petit peu(...) » L135« (...) qui avait été fait pas fait(...) » L135« (...) organisation(...) » L135« (...) pour voir(...) » L136-137« (...)j'étais pas dans l'évaluation des risques,(...) » L137« (...) des choses à améliorer(...) » L141« (...) après on a fait un tableau(...) » L142« (...)on a essayé de voir,(...) » L143« (...) c'était plus concret(...) » L146« (...) pour aller dans cet optique là(...) » L146-147« (...)si j'avais fait tout un baratin,(...) »</p>	<p>séquence 15: en lien avec le public en formation</p> <p>séquence 20: en lien avec le module d'enseignement professionnel</p> <p>séquence 16: choix et motivations du formateur</p>

<p>pense <u>qu'ils auraient moins saisi l'utilité</u>, on va dire, de la politique.</p> <p>D'accord...</p> <p>Je sais pas si je suis claire, mais,</p>	<p>L147« (...)du...(pause)...blabla, j'appelle ça comme ça(...) » L148« (...) j'avais expliqué théoriquement(...) »</p> <p>L138« (...)il a bien vu (...) » L139« (...) il sait marquer(...) » L140« (...) d'analyser les points positifs et négatifs(...) » L140« (...)chacun avait plus ou moins.(...) » L142« (...) chacun donnait un petit peu son avis(...) » L142-143« (...) chaque personne avait analysé on va dire(...) » L144« (...) chacun apportait un petit peu de son observation(...) » L145« (...) qu'ils se sont mieux rendus compte(...) » L145« (...) ils ont mieux compris en quoi ça consistait(...) » L148« (...) qu'ils auraient moins saisi l'utilité(...) »</p>	<p>séquence 22: en lien avec les apprentissages du public en formation</p>
<p><u>(a16-A16)/ L152 à L161</u></p> <p>(a16)Tu pourrais identifier des étapes distinctes dans une séance de formation que tu organises?</p> <p>(A16)Bah, là <u>j'en ai fait que trois dans le bac pro, ça fait pas beaucoup</u>, mais on va dire que <u>la première, j'avais suivi, euh, à la rigueur</u> je fais quand même, <u>j'avais suivi plus ou moins le plan du référentiel, pour rester par rapport au semestre, pour rester assez cadrée</u> et euh, donc là <u>j'ai fait tout ce qui était organisation de la sécurité, de la SST dans l'entreprise</u> ce que <u>c'est le médecin du travail et tout ça. Donc la première partie, la première fois j'ai fait tout ce qui était organisation</u>, donc après <u>eux ils ont analysé, justement dans leur entreprise</u> donc après <u>on a fait le bilan de tout ça. Et là la dernière fois on a plus fait acteur de la sécurité donc tout ce qui était CHSCT et médecin du travail</u>, voilà et euh, <u>j'en suis là.</u></p>	<p>L154« (...)j'en ai fait que trois(...) » L154« (...) ça fait pas beaucoup(...) » L155« (...) la première(...) » L158« (...) Donc la première partie, la première fois(...) » L160« (...)là la dernière fois (...) »</p> <p>L154« (...)dans le bac pro(...) » L155« (...) j'avais suivi, euh, à la rigueur(...) » L155« (...) j'avais suivi plus ou moins le plan du référentiel(...) » L155« (...) pour rester par rapport au semestre(...) » L156« (...) pour rester assez cadrée(...) »</p> <p>L157« (...) j'ai fait tout ce qui était organisation de la sécurité, de la SST dans l'entreprise(...) » L157« (...) c'est le médecin du travail et tout ça(...) » L158« (...) j'ai fait tout ce qui était organisation(...) » L160« (...) on a plus fait acteur de la sécurité(...) » L160« (...)donc tout ce qui était CHSCT et médecin du travail,(...) » L161« (...)j'en suis là.(...) »</p> <p>L159« (...) eux ils ont analysé(...) » L159« (...) justement dans leur entreprise(...) »</p>	<p>Séquence 24: gestion et organisation d'une séance de formation</p> <p>séquence 19: cadre et référentiel de la formation</p> <p>séquence 20: en lien avec le module d'enseignement professionnel</p> <p>séquence 14: en lien avec un métier et l'expérience professionnelle</p>

<p align="center"><u>(a17-A17)/ L162 à L169</u></p> <p>(a17)Eh, euh, ils rencontrent des difficultés avec le contenu ?</p> <p>(A17)Non, j'ai l'impression des fois que c'est un peu trop facile. Je sais pas, je me demande si je suis pas plus pointue mais bon d'un autre côté, je me dis...euh, on peut pas, non plus, euh... je pense que ce sera plus intéressant et ils seront plus euh...maintenant voilà on fait la partie un peu plus pratique, je pense que ça, ça a été intéressant pour tout le monde mais je pense que maintenant ce qui serait intéressant voilà c'est de voir un peu plus tout ce qui est ergonomie, environnement, voir un peu ce qui est l'évaluation des risques, voir ce sera un peu plus concret, du coup je pense que ça, là ça leur apportera un petit peu plus au niveau des compétences que le contenu en lui-même.</p>	<p>L163« (...), j'ai l'impression(...) » L163« (...)Je sais pas(...) » L164« (...), je me demande si je suis pas plus pointue(...) » L164« (...)d'un autre côté, je me dis(...) » L164« (...)... je pense que(...) » L166« (...)je pense que ça(...) » L166« (...)je pense que maintenant(...) » L168« (...)je pense que ça, (...) »</p> <p>L165« (...)ce sera plus intéressant(...) » L166« (...), ça a été intéressant pour tout le monde(...) » L167« (...)ce qui serait intéressant voilà c'est de voir(...) » L169« (...)ça leur apportera un petit peu plus</p> <p>L163« (...)c'est un peu trop facile(...) » L165« (...)on fait(...) » L165« (...)la partie un peu plus pratique(...) » L167« (...)tout ce qui est ergonomie, environnement(...) » L168« (...)ce qui est l'évaluation des risques, (...) » L168« (...)ce sera un peu plus concret(...) » L169« (...)au niveau des compétences que le contenu en lui-même.(...) »</p>	<p>séquence 16: choix et motivations du formateur</p> <p>séquence 22: en lien avec les apprentissages du public en formation</p> <p>séquence 20: en lien avec le module d'enseignement professionnel</p>
---	---	--

Texte intégral = Données « brutes »	Eléments de propositions = unités de sens	Séquences = regroupements des unités de sens
<p style="text-align: center;"><u>(a18-A18)/ L170 à L185</u></p> <p>(a18-)Pour toi, qu'est-ce qu'un formateur pour adultes ?</p> <p>(A19)...Oh, bah dis donc,euh, ...bah <u>quelqu'un qui sait apporter des connaissances à d'autres personnes qui n'en ont pas mais aussi de l'expérience norm..par rapport à ce que je, à ce qu'il a vécu</u>. Et aussi <u>essayer de leur faire comprendre par rapport à ce qu'ils ont vécu eux, j'ai surtout vu ça l'année dernière</u> quand <u>j'ai fait la formation d'ouvrier là polyvalent</u>, c'était, y avait de tout, finalement et...<u>je trouvais que chacun apportait quelque chose au groupe</u> et <u>je trouve que c'est là que c'est intéressant finalement</u>, <u>puisque même si on leur forme, OK on leur donne une connaissance sur un certain thème</u>, donc <u>ça c'est quand même important</u>, <u>puisque ils sont censés ne pas l'avoir ou l'avoir très peu</u>. Euh...bah, <u>on leur apporte ça</u> et <u>on leur fait aussi la corrélation avec ce qu'ils ont vécu</u> et <u>ce qu'ils vont vivre normalement dans la boîte</u>. Bon faut essayer, voilà moi ce que <u>j'ai trouvé intéressant</u>, <u>c'est de relier les compétences à leur action</u>, <u>enfin à leur activités</u>, <u>je trouve que c'est important de pas faire..</u>:comme j'avais <u>l'impression des fois à l'école</u>, <u>c'était que la théorie,la théorie,la théorie</u>, et finalement après on avait pas le...OK <u>on a appris tout ça mais, ça nous sert à quoi</u>. <u>Moi je trouve que c'est important que le formateur, surtout pour les formations adultes fasse le lien entre à euh ce qui</u> et...ce que <u>les adultes doivent apprendre</u> et...leur euh...et les actions <u>qu'ils doivent mener après dans l'entreprise...qu'il y ait une relation</u>.</p>	<p>L171« (...)quelqu'un qui sait.(...) » L171« (...)apporter des connaissances à d'autres personnes qui n'en ont pas.(...) » L172« (...)mais aussi de l'expérience.(...) » L173« (...)essayer de leur faire comprendre.(...) » L173« (...)à ce que je, à ce qu'il a vécu.(...) » L176« (...)puisque même si on leur forme.(...) » L176« (...)OK on leur donne une connaissance sur un certain thème.(...) » L178« (...)on leur apporte ça.(...) »</p> <p>L173-174« (...)j'ai surtout vu ça l'année dernière.(...) » L174« (...)j'ai fait la formation d'ouvrier là polyvalent, (...) »</p> <p>L175« (...)je trouvais que chacun apportait quelque chose au groupe .(...) » L175-176« (...)je trouve que c'est là que c'est intéressant finalement .(...) » L177« (...)ça c'est quand même important.(...) » L179« (...)j'ai trouvé intéressant.(...) » L180-181« (...), je trouve que c'est important de pas faire.(...) » L183« (...)Moi je trouve que c'est important que le formateur(...) »</p> <p>L173« (...)par rapport à ce qu'ils ont vécu eux.(...) » L177-178« (...)puisque ils sont censés ne pas l'avoir ou l'avoir très peu.(...) » L179« (...)avec ce qu'ils ont vécu et ce qu'ils vont vivre normalement dans la boîte.(...) » L180« (...),enfin à leur activités.(...) » L184« (...)leur euh...et les actions(...) » L185« (...)qu'ils doivent mener après dans l'entreprise(...) »</p>	<p>séquence 12: capacités du formateur</p> <p>séquence 2 : en lien avec le trajet du formateur</p> <p>séquence 4: plaisir et intérêt du formateur</p> <p>séquence 15: en lien avec le public en formation et l'expérience des adultes</p>

	<p>L178« (...)on leur fait aussi la corrélation.(...) » L180« (...)c'est de relier les compétences à leur action.(...) » L184« (...)fasse le lien entre à euh ce qui(...) » L185« (...)...qu'il y ait une relation.(...) »</p> <p>L181« (...)l'impression des fois à l'école.(...) » L182-182« (...), c'était que la théorie,la théorie,la théorie,(...) » L182« (...)on a appris tout ça mais(...) » L182« (...)ça nous sert à quoi(...) »</p> <p>L183« (...)surtout pour les formations adultes(...) » L184« (...)les adultes doivent apprendre(...) »</p>	<p>séquence 5: échanges</p> <p>Séquence 2 : en lien avec le parcours universitaire</p> <p>séquence 22: en lien avec les apprentissages du public en formation</p>
<p>(a19-A19)/ L186 à L196</p> <p>(a19)Quel serait pour toi le formateur idéal?</p> <p>(A19)...euh (inspiration)..puis (tout bas) oh, <u>j'en sais rien, euh...formateur idéal?</u> (pause)...<u>quelqu'un...qui soit..(pause)...euh...idéal, idéal, je sais pas</u> si il y a...si il y a <u>la perfection, si la perfection existe</u> mais, euh...bah <u>quelqu'un qui, qui apporte beaucoup...</u>mmmh oui <u>quelqu'un qui apporte de la confiance en soi par rapport aux activités qu'on a à mener dans l'entreprise et bien sûr les connaissances qui vont avec, par rapport à , à la formation qu'ils suivent.</u> Je sais si...ouais si, moi <u>pour moi, voilà c'est quelqu'un qui, qui va pas vous rabaisser ou vous dire vous êtes, vous savez rien, ou autre même si je suppose qu'il y en a qui le font même pour les formations pour, enfin, pour les adultes je suis pas sûr voilà mais mais quelqu'un qui vous encourage à apprendre qui vous aide à apprendre, qui vous apprend des, des, des connaissances et qui vous aide pour votre travail. Voilà, je dirai que c'est ça.</u></p>	<p>L187« (...) j'en sais rien(...) » L188 «(...) je sais pas(...) » L192« (...)pour moi,(...) » L193« (...) si je suppose qu'il y en a qui le font(...) » L196« (...)Voilà, je dirai que c'est ça.(...) »</p> <p>L187« (...)formateur idéal?(...) » L188« (...)euh,..idéal, idéal,(...) » L189« (...) la perfection, si la perfection existe(...) »</p> <p>L188« (...)quelqu'un...qui soit.(...) » L189« (...) quelqu'un qui, qui apporte beaucoup(...) » L190« (...) quelqu'un qui apporte de la confiance en soi(...) » L192« (...) c'est quelqu'un qui, qui va pas vous rabaisser(...) » L192« (...)vous dire vous êtes, vous savez rien,(...) » L194« (...) mais quelqu'un qui vous encourage à apprendre(...) » L194-195« (...)qui vous aide à apprendre,(...) » L195« (...) qui vous apprend des, des, des connaissances(...) » L195« (...) qui vous aide pour votre travail(...) »</p>	<p>Séquence 7: sérénité du formateur</p> <p>séquence 17: en lien avec l'identité professionnelle</p> <p>séquence 12: capacités du formateur</p>

	<p>L190« (...) par rapport aux activités qu'on a à mener dans l'entreprise(...) »</p> <p>L191« (...)bien sûr les connaissances qui vont avec,(...) »</p> <p>L191« (...)par rapport à , à la formation qu'ils suivent.(...) »</p> <p>L193« (...) ou autre(...) »</p> <p>L193« (...) même pour les formations pour, enfin, pour les adultes(...) »</p>	<p>séquence 14: en lien avec un métier et l'expérience professionnelle</p> <p>séquence 15: en lien avec le public en formation et l'expérience des adultes</p>
--	--	--

Texte intégral = Données « brutes »	Eléments de propositions = unités de sens	Séquences = regroupements des unités de sens
<p align="center"><u>(a20-A20)/ L197 à L219</u></p> <p>(a20)Comment te décrirais tu en tant que formatrice, pour adultes?</p> <p>(A20)Euh,...je pense que <u>à l'heure actuelle</u>, je...j'ai du mal encore à <u>réussir à bien cadrer par rapport à l'heure</u>, enfin au temps qu'on a, le, le, <u>plutôt le contenu ou les compétences</u> que je dois leur...donner.</p> <p>C'est à dire je pense <u>qu'au niveau des connaissances</u>, ça v..euh, <u>ils apprennent</u>, mais <u>des fois j'ai l'impression</u> que <u>par rapport au temps ou autres</u>, <u>ça manque encore de</u>, enfin je..de pas de clarté mais, le cadre <u>je trouve des fois qu'il est; justement j'essaie tellement de suivre un petit peu ce qu'ils savent, ce qu'ils savent pas</u> que <u>des fois j'ai l'impression que...ouais, c'est peut-être pas assez strict</u> on va dire, <u>je pense que je suis trop ouverte</u> justement à eux, enfin, à <u>essayer de savoir ce qu'ils ont besoin</u> et comme j'attends aussi de savoir ce dont <u>ils ont besoin</u>, euh, <u>j'ai l'impression que je manque de...de cadre</u>, enfin de...euh...j'ai l'impression que <u>je vais trop sortir du thème</u>, on va dire des fois; je <u>vois là par rapport au bac pro</u>, voilà c'est , <u>on a parlé puis d'un seul coup</u>, <u>je sens que hop je bifurque sur autre chose</u>, <u>je me dis non non non non</u>, reviens là, <u>j'essaie de me recadrer</u>, plus <u>par rapport au thème qu'on est sensé suivre</u> mais, c'est vrai <u>justement comme j'essaie de voir des fois ils ont des questions ou autres</u> beh <u>du coup</u>, j'essaie de , de répondre à leurs attentes, on va dire ça comme ça, donc je pense que <u>des fois je sors toujours du thème</u>, du , du, voilà...<u>je sais pas si c'est bien ou pas bien mais</u>..Et des fois j'ai l'impression, je fais...(inspiration)...<u>surtout quand le premier cours</u> là <u>sur l'organisation de la sécurité</u>, je crois que <u>c'était beaucoup trop théorique</u>, <u>c'est pourquoi après j'essaie d'être un peu plus pratique</u> et <u>un peu plus concret</u> on va dire ça comme ça <u>puisque la première partie j'avais trouvé ça un petit peu ennuyeux pour ma part</u>; je pense que <u>pour eux, ça dû être un petit peu pareil</u>. Donc <u>j'essaie justement de remédier à ça</u>, <u>quand je vois que c'était pas</u>, par exemple <u>si je devais refaire une formation</u> pour ça je sais que <u>je ferai différemment déjà</u>. <u>Les premiers cours du moins</u>.</p>	<p>L198« (...)à l'heure actuelle,(...) » L202« (...) par rapport au temps ou autres(...) »</p> <p>L199« (...) plutôt le contenu ou les compétences(...) » L200« (...)je dois leur...donner.(...) » L201« (...)qu'au niveau des connaissances,(...) »</p> <p>L201-202« (...) des fois j'ai l'impression(...) » L204« (...)des fois j'ai l'impression que...ouais,(...) »</p> <p>L198« (...) j'ai du mal encore à réussir(...) » L199« (...)enfin au temps qu'on a,(...) » L198-199« (...)à bien cadrer par rapport à l'heure,(...) » L202« (...)ça manque encore de, enfin je..de pas de clarté mais,(...) » L203« (...) le cadre(...) » L203« (...) je trouve des fois qu'il est; justement(...) » L206-207« (...) j'ai l'impression je manque de...de cadre(...) » L207« (...)j'ai l'impression que je vais trop sortir du thème,(...) » L209« (...) j'essaie de me recadrer(...) » L210« (...) par rapport au thème qu'on est sensé suivre(...) » L212« (...) des fois je sors toujours du thème(...) » L212-213« (...)je sais pas si c'est bien ou pas bien mais.(...) »</p> <p>L201« (...)ils apprennent,(...) » L203-204« (...) j'essaie tellement de suivre un petit peu ce qu'ils savent(...) » L204« (...) ce qu'ils savent pas(...) » L205« (...)justement à eux(...) »</p>	<p>séquence 6 : le rapport au temps</p> <p>séquence 16: choix et motivations du formateur</p> <p>Séquence 7: sérénité du formateur</p> <p>séquence 19: cadre et référentiel de la formation</p> <p>Séquence 25 : en lien avec les attentes du public</p>

Texte intégral = Données « brutes »	Eléments de propositions = unités de sens	Séquences = regroupements des unités de sens
	<p>L205« (...) enfin,à essayer de savoir(...) » L206« (...)comme j'attends aussi de savoir (...) » L205-206« (...) ce qu'ils ont besoin(...) » L206« (...)ce dont ils ont besoin,(...) » L210« (...) justement comme j'essaie de voir des fois(...) » L211« (...)ils ont des questions ou autres (...) » L211« (...)du coup, j'essaie de , de répondre à leurs attentes,(...) »</p> <p>L204« (...) c'est peut-être pas assez strict(...) » L205« (...) je pense que je suis trop ouverte(...) » L208« (...)je vois là par rapport au bac pro,(...) » L208« (...) on a parlé(...) » L208« (...)puis d'un seul coup,(...) » L208-209« (...) je sens que hop je bifurque sur autre chose(...) » L209« (...)je me dis non non non non,(...) » L216« (...)j'avais trouvé ça un petit peu ennuyeux pour ma part,(...) » L216« (...)pour eux, ça dû être un petit peu pareil.(...) »</p> <p>L213« (...) surtout quand le premier cours(...) » L214« (...)sur l'organisation de la sécurité,(...) » L214« (...)je crois que c'était beaucoup trop théorique,(...) » L215« (...) c'est pourquoi après j'essaie d'être un peu plus pratique(...) » L215« (...)un peu plus concret (...) » L215« (...) puisque la première partie(...) » L218« (...)Les premiers cours du moins.(...) »</p> <p>L217« (...)j'essaie justement de remédier à ça,(...) » L217« (...)quand je vois que c'était pas,(...) » L218« (...) si je devais refaire une formation(...) » L218« (...) je sais que je ferai différemment déjà(...) »</p>	<p>séquence 16: choix et motivations du formateur</p> <p>Séquence 24: gestion et organisation d'une séance de formation</p> <p>Séquence 26 : en lien avec la notion de changement</p>

Texte intégral = Données « brutes »	Eléments de propositions = unités de sens	Séquences = regroupements des unités de sens
<p align="center"><u>(a21-A21)/ L220 à L234</u></p> <p>(a21)Qu'est-ce qui serait différent?</p> <p>(A21)Bah je pense <u>que je serai plus, j'irai...je serai moins, je serai plus directe dans le contenu, je serai moins à essayer d'expliquer tout pour que tout le monde comprenne</u>, enfin, j'essaierai d'être un peu plus directe, et si quelqu'un n'a pas compris, bah là j'expliquerai un peu plus et après on irait plus dans le côté pratique à analyser leur entreprise ou autre; <u>ça je le ferai encore par contre, je trouvais ça bien</u> et voilà. A la rigueur, j'irai peut-être presque plus dans le cas con...sauf <u>que c'était que le premier cours</u> et <u>c'est au deuxième cours tout de suite que j'ai fait le cas concret</u>, alors c'est vrai <u>que je pouvais pas leur dire avant qu'ils analysent leur entreprise</u> tant <u>que je ne les avaient pas vus non plus</u> donc c'est vrai que je savais <u>à qui j'allais avoir en face</u> donc c'est vrai que <u>le premier cours j'avais, on sait pas trop...enfin personnellement, je trouvais que je savais pas trop...je savais pas trop à quoi m'attendre</u> on va dire. <u>Comme l'année dernière d'ailleurs le premier cours</u>, au début et d'ailleurs je crois qu'----- me l'avait dit, <u>elle m'avait dit, ouais le premier c'était un peu trop, peut-être trop difficile, j'avais été beaucoup trop théorique finalement</u> et après, <u>c'était beaucoup plus concret</u>, <u>beaucoup plus par rapport à eux, par rapport à leur entreprise</u> et ça avait d'ailleurs, <u>ça les avait plus intéressés</u>. Voilà.</p>	<p>L221 « (...)que je serai plus, j'irai...je serai moins(...) » L221« (...)je serai plus directe(...) » L222 « (...), je serai moins à essayer d'expliquer(...) » L222-223 « (...)j'essaierai d'être un peu plus directe(...) » L223 « (...)j'expliquerai un peu plus(...) » L224 « (...)ça je le ferai encore par contre(...) » L225 « (...), je trouvais ça bien(...) » L227 « (...)que je pouvais pas leur dire(...) »</p> <p>L221 « (...)dans le contenu(...) » L222 « (...)tout pour que tout le monde comprenne(...) » L223 « (...)et si quelqu'un n'a pas compris, (...) » L224 « (...)à analyser leur entreprise ou autre(...) » L227 « (...)avant qu'ils analysent leur entreprise(...) » L233 « (...)beaucoup plus par rapport à eux(...) » L233 « (...)par rapport à leur entreprise(...) » L234 « (...), ça les avait plus intéressés(...) »</p> <p>L224 « (...)après on irait plus dans le côté pratique(...) » L226 « (...)que j'ai fait le cas concret(...) » L232 « (...)j'avais été beaucoup trop théorique finalement(...) » L232 « (...), c'était beaucoup plus concret(...) »</p> <p>L226 « (...)que c'était que le premier cours(...) » L226 « (...)c'est au deuxième cours tout de suite(...) » L230 « (...)d'ailleurs le premier cours(...) »</p> <p>L227 « (...)que je ne les avais pas vus non plus(...) » L228 « (...)à qui j'allais avoir en face(...) » L228 « (...)le premier cours j'avais, on sait pas trop(...) » L 229« (...)enfin personnellement, je trouvais que je savais pas trop(...) »</p>	<p>séquence 16: choix et motivations du formateur</p> <p>séquence 22: en lien avec les apprentissages du public en formation</p> <p>Séquence 27 : opposition théorie et pratique</p> <p>Séquence 7: sérénité du formateur</p> <p>séquence 6 : le rapport au temps</p>

Texte intégral = Données « brutes »	Eléments de propositions = unités de sens	Séquences = regroupements des unités de sens
	<p>L 230« (...)...je savais pas trop à quoi m'attendre(...) » L230 « (...)Comme l'année dernière(...) »</p> <p>L 231« (...)d'ailleurs je crois qu'----- me l'avait dit(...) » L231 « (...)elle m'avait dit, ouais le premier c'était un peu trop, peut-être trop difficile(...) »</p>	séquence 19: cadre et référentiel de la formation

Texte intégral = Données « brutes »	Eléments de propositions = unités de sens	Séquences = regroupements des unités de sens
<p><u>(a22-A22)/ L235 à L244</u></p> <p>(a22)Alors finalement, aujourd'hui, est-ce que ça correspond à</p> <p>ouais</p> <p>à l'idée de la formation et du métier de formateur?</p> <p>(A22)Ouais finalement, oui, <u>ça me plaît</u> (sourire), oui oui, c'est pas, <u>ça change</u>, c'est, <u>faut s'adapter à chaque fois</u>, <u>c'est pas la routine</u>, <u>comme on peut donc avoir à force d'être prof au collège</u>, <u>ou lycée</u>, <u>on voit pas toujours les mêmes</u>, enfin, <u>la formation ça change</u>, donc c'est vrai, que...<u>même en tant que prof les têtes</u>, <u>enfin</u>, <u>les élèves ils changent mais bon</u>, non <u>je sais pas ça plaît</u>, c'est , <u>ya un échange</u>, ya, on voit <u>que ils nous apportent autant qu'on peut leur apporter</u> je pense, c'est non <u>ça me plaît</u>, <u>ça me convient</u> (sourire).</p> <p>Bon merci, voilà l'entretien est terminé.</p>	<p>L238 « (...)ça me plaît(...) » L241 « (...)je sais pas ça plaît, (...) » L242 « (...)ça me plaît(...) » L243 « (...)ça me convient (sourire). (...) »</p> <p>L238 « (...)ça change(...) » L238-239 « (...), faut s'adapter à chaque fois(...) » L239 « (...)c'est pas la routine(...) » L240 « (...)la formation ça change(...) » L241 « (...)ils changent mais bon(...) »</p> <p>L239 « (...)comme on peut donc avoir à force d'être prof au collège ou lycée(...) » L240 « (...)même en tant que prof(...) »</p> <p>L240 « (...)voit pas toujours les mêmes(...) » L241 « (...)les têtes, enfin, les élèves(...) »</p> <p>L241 « (...), ya un échange(...) » L242 « (...)que ils nous apportent autant qu'on peut leur apporter(...) »</p> <p style="text-align: center;"><u>526 unités de sens</u></p>	<p>séquence 4: plaisir et intérêt du formateur</p> <p>Séquence 26 : en lien avec la notion de changement</p> <p>séquence 17: en lien avec l'identité professionnelle</p> <p>séquence 15: en lien avec le public en formation</p> <p>séquence 5: échanges</p> <p style="text-align: center;"><u>27 séquences</u></p>

Entretien Anna

Séquences = regroupements des unités de sens	Thème = regroupement des séquences, unité organisatrice du discours
<p>Séquence 1: le rapport au lieu</p> <p>séquence 2 : en lien avec le parcours universitaire</p> <p>séquence 4: plaisir du formateur</p> <p>séquence 6 : le rapport au temps</p> <p>séquence 7: sérénité du formateur</p> <p>séquence 8 : paradoxe du formateur</p> <p>séquence 9: rejet du formateur</p> <p>séquence 10 approbation du formateur</p> <p>séquence 13: conditions de vie étudiante</p> <p>séquence 17: en lien avec l'identité professionnelle</p>	<p>FORMATEUR</p>
<p>séquence 3 : en lien avec des matières d'enseignement générales</p> <p>séquence 12: capacités du formateur</p> <p>séquence 16: choix et motivations du formateur</p> <p>séquence 19: cadre et référentiel de la formation</p> <p>séquence 20: en lien avec le module d'enseignement professionnel</p> <p>Séquence 24: gestion et organisation d'une séance de formation</p> <p>Séquence 27 : opposition théorie et pratique</p>	<p>FORMATEUR-CONTENU</p>

<p>séquence 5: échanges</p> <p>séquence 15: en lien avec le public en formation</p> <p>séquence 22: en lien avec les apprentissages du public en formation</p> <p>Séquence 25 : en lien avec les attentes du public</p>	FORMATEUR-PUBLIC
<p>Séquence 11: stratégies et méthodes d'apprentissages du formateur</p> <p>séquence 18: motivations du public en formation</p> <p>séquence 23: injonctions du formateur au niveau des capacités à atteindre du public</p>	PUBLIC-CONTENU
<p>séquence 14: en lien avec un métier et l'expérience professionnelle</p> <p>séquence 21: en lien avec l'équipe pédagogique</p> <p>Séquence 26 : en lien avec la notion de changement</p>	AUTRES THEMES

Références

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allouche-Benayoun, J. Pariat, M. (1993). *La fonction formateur*. Toulouse: Editions Privat.
- Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. Paris: PUF.
- Badinter, E. et R. (1988). *Condorcet*. Paris: Fayard.
- Baggio, S. (2006). *Psychologie sociale*. Bruxelles: De Boeck.
- Barbier, J-M. « De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation », in *Education Permanente* , 1996, n°128
- Bardin L. (1977) 1ère édition. *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Bateson, G. (1977). *Vers une écologie de l'esprit*, Tome 1. Paris: Editions du Seuil.
- Blanchet, A. Ghiglione, R. Massonnat, J. Trognon, A. (2005). *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris: Dunod.
- Blin, J.F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris: l'Harmattan.
- Carré, P. Caspar P. Sous la direction de. (2004). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris: Dunod.
- Dal-Palu, B. (2004). *L'énigme testamentaire de Lacan*. Paris: L'Harmattan
- Dubar, C. (2000). *La socialisation*. Paris: Armand Collin
- Dubar, C. (2001). *La crise des identités*. Paris: PUF
- Dubar, C. (2002). « Entretien d'Annette Gonnin-Bolo avec Claude Dubar », In *Recherche et Formation*, n°41
- Durand D. (1979). 1ère édition, *La systémique*. Paris: PUF
- Filliettaz, L. Bronckart, J.P. (2005). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail*. BCILL.

- Fourez, G. (2001). « *Des représentations aux concepts disciplinaires et à l'interdisciplinarité* », in Recherche en soins infirmiers, n°66
- Géhin, J.P. (1996). « *Une profession en construction: les formateurs en Poitou-Charentes, Rapport de recherche* ». GRITECS (Groupe de recherche interdisciplinaire sur le travail, l'éducation et le changement social). Université de Poitiers.
- Giust-Desprairies, (2002), « *Approche psychosociale clinique de l'identité* », In Recherche et formation, n°41
- Goffman, E.(1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*, vol.1 « la présentation de soi ». Paris : Les éditions de minuit.
- Gravé, P. (2002). *Formateurs et Identités*. Paris : PUF
- Leclercq, G. (1996). « *Du paradigme transmissif au paradigme interactionniste en pédagogie* », in l'année de la recherche en Sciences de l'Education. Paris: PUF.
- Leguy, P. Brémaud, L. Morin, J. Pineau, G. (2005). *Se former à l'ingénierie de formation*. Paris: l'Harmattan.
- Léon, A. (1965). *Formation générale et apprentissage du métier*. Paris: PUF.
- Lesne, M. (1977). *Travail pédagogique et formation d'adultes*. Paris: PUF.
- Lesne, M. (1984). *Lire les pratiques de formation des adultes*, Condé sur Noireau: édilig.
- Lipiansky, E.M. (1992). *identité communication*. Paris: PUF
- Malglaive, G. (1981). *Politique et pédagogie en formation d'adultes*, Condé sur Noireau: Edilig.
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*, Paris: PUF
- Mead, G. (1963). *L'esprit, le soi et la société*. Paris: PUF.
- Minvielle, Y. « les formateurs et la question de l'épistémologie », in *Analyse des pratiques de formation*, n°4, 1982.
- Moscovici, S.(Dir.). (1984). *Psychologie Sociale*. Paris: PUF.
- Mucchielli, R. (1979). *Les méthodes actives en pédagogie des adultes*. Paris:Esf. 3ème édition
- Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. Paris: Éditions Denoël

- Quivy, R. Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod.
- Raynal, F. Rieunier, A. (2007). *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés*. Paris: ESF éditeur. 6ème édition.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Editions du Seuil
- Rocher, G. (1970). *Introduction à la sociologie générale*, Editions. HMH, collection Points.
- Sainsaulieu, R. (1977). *L'identité au travail*. Paris: presses de la fondation nationale des sciences politiques et Dalloz.
- Sainsaulieu, R. (1981). *L'effet formation dans l'entreprise*. Paris: Dunod.
- Scheffknecht, J.J. « La formation des formateurs en Europe » in *Education permanente*, n°12, 1971.
- Sorel, M. (1990). « l'éducabilité de l'appareil cognitif », in Malgaive, G. *Enseigner à des adultes*, Paris: PUF.
- Tap, P. (sous la direction de.). (1979). *Identités collectives et changements sociaux*. Toulouse: Privat
- Unrug d', M-C. (1974). « De l'énoncé à l'énonciation », in Editions universitaires, *Analyse de contenu*, 1974, Paris : Editions universitaires.
- Valéry, P. (1919). *Introduction à la Méthode de Léonard de Vinci* , Paris, Editions de la Nouvelle revue française, 1ère publication 1895
- Vermersch, P. (1996). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris: ESF
- Vial, M. (2005). « *Penser le complexe? Un certain rapport au savoir* ». Conférence à l'Ecole Supérieure de l'Education Nationale publiée sur le site de l'ESEN
- Watzlawick, P. Weakland, J. Fisch, R. (1975). *Changements, Paradoxes et Psychothérapie*. Paris: Editions du seuil.
- Watzlawick, P. Beavin, H.J. Jackson, Don D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris: Editions du Seuil.
- Watzlawick, P (sous la direction de). (1988). *L'invention de la réalité*. Paris: Editions du Seuil.

TABLE DES MATIERES

Sommaire	2
Introduction générale	4
PREMIERE PARTIE.....	6
I: Du trajet au projet	7
I-1/Le parcours professionnel	8
I-1-a/Les Maisons Familiales Rurales	8
I-1-b/Les GRETA	11
I-2/La question de départ	13
II : Le formateur	15
II-1/ la genèse de la formation professionnelle.....	16
II-2/ L'émergence du métier de formateur.....	17
II-3/ La construction d'une identité professionnelle	18
II-3-a/ Des qualificatifs différents.....	18
II-3-b/ Un vocable polysémique en Europe.....	20
II-3-c/ Une identité par défaut	21
II-4/ Les représentations du formateur novice.....	22
II-5/ Du reproducteur à l'agent du changement : des fonctions différentes.	23
II-5-a/ Le conformiste ou l'innovateur.....	23
II-5-b/A l'interface entre l'apprenant et le savoir.....	24
II-6 / Des modèles de formateurs.....	26
III : Des modèles de pratiques de formateurs	28
III-1/ Le processus de socialisation	28
III-1-a/ Un processus d'intégration de normes	28
III-1-b/ Un processus de personnalisation des individus.....	29
III-2/ Le mode de travail pédagogique de type transmissif à orientation normative.....	30
III-2-a/ Le rapport au savoir :	30
III-2-b/ Le rapport au modèle :	31
III-2-c/ Des pratiques dites « traditionnelles » et « actives » :	31
III-3/ Le mode de travail pédagogique de type incitatif à orientation personnelle.....	32
III-3-a/ Différentes sources d'informations :	33
III-3-b/ Le travail de groupe modifie le rapport au pouvoir :	34
III-4/ Le mode de travail pédagogique de type appropriatif centré sur l'insertion sociale	35
III-4-a/ Reconsidérer le rapport au savoir :	36
III-4-b/ Un transfert du pouvoir :	37
IV: L'identité professionnelle	39
IV-1/ « L'autre » et « le même » de l'identité.....	39
IV-1-a/ Une utilisation difficile en recherche	39
IV-1-b/ Le paradoxe de l'identité.....	40
IV-2/ La construction et le sentiment d'identité professionnelle dans la formation continue.....	42
IV-2-a/ L'identité du formateur construite au travail.....	42

IV-2-b/ L'identité construite dans l'interaction	44
IV-3/ Un paradoxe entre identité et fonction	45
IV-3-a/ La tension entre les « je »	45
IV-3-b/ Le personnage professionnel	46
IV- 4/ Une problématique identitaire : enseignant ou formateur	48
DEUXIÈME PARTIE	49
V: Le contexte de la formation continue.....	50
V-1/ Le cadre institutionnel	50
V-1-a/ Une formation « bac professionnel »	50
V-1-b/ L'habilitation	51
V-2/ Les formateurs et leurs enseignements	53
V-2-a/ Le public interrogé	53
V-2-b/ Les enseignements	54
V-2-c/ Le public en formation	55
VI: La méthode de recherche	56
VI-1/ Le choix de la technique.....	56
VI-1-a/ Du renoncement de l'observation.....	56
Pourquoi l'observation?	56
Pourquoi le renoncement ?	57
VI-1-b/ ...au choix de l'entretien	58
VI-2/ L'entretien semi-directif	59
VI-2-a/ Le cadre de référence	59
VI-2-b/ Les conditions de l'entretien	60
L'entretien de Valentin.....	60
L'entretien d'anna	60
La grille initiale d'entretien	61
VI-3/ La construction de la grille d'analyse	62
VI-3-a/ Des données brutes aux séquences.....	62
Des données brutes aux éléments de propositions.....	63
Des éléments de propositions aux séquences	65
VI-3-b/ Des séquences aux thèmes	66
VII : Les résultats	67
VII-1/ Présentation de la démarche d'analyse.....	67
VII-2/ Les premiers résultats et les limites	68
VII-3/ Une modélisation systémique	70
VII-3-a/ La démarche systémique.....	70
La définition du système.....	70
Le contexte.....	71
Le cas des séquences « FORMATEUR »	71
VII-3-b/ Le tableau de Valentin.....	73
VII-3-c/ Les résultats de Valentin.....	74
Le critère de représentativité.....	74
L'unité de sens et l'axe thématique.....	76
VII-3-d/ Le tableau d'Anna	77
VIII: Des formes d'identités en tension.....	80
VIII-1/Les apports sur l'identité professionnelle vécue	80

VIII-2/ L'identité professionnelle perçue par les interviewés	82
VIII-3/ L'identité professionnelle proposée aux formateurs	83
VIII-4/ Les apports des autres thèmes.	86
Conclusion Générale.....	89
Annexes	90
Références.....	158
Références Bibliographiques	158
Table des Matières	161

Abstract :

Adult training comes in many forms. The actors, who are professionals, are known as trainers. However, within this group there is a plurality of professional identity. This tension can be measured by the level of status and the job; sometimes even to the point of them being in opposition.

From research into probationary trainers and their teaching methods, a link can be established between the feeling of identity experienced and the teaching methods to which they adhere. It is interesting to see where this feeling interacts with the other forms of identity, that of self and that which is prescribed.

The differences between these forms of identity can explain in part the feeling of belonging and not belonging to the professional group of trainers. A feeling, which in the end plays a role in the dialectic identity of the teacher and trainer.

Key words:

Vocational training – trainer - probationary trainers – teaching styles – professional identity – forms of identity – teaching methods

Université François Rabelais - Tours

UFR Arts et Sciences Humaines

Master Professionnel 1^{ère} année- Arts, Lettres & Langues

Mention- Langues, Education et Francophonie

Spécialité- Sciences de l'Education

Mention Professionnelle Ingénierie de la Formation

Formateur dans la formation continue : entre pratique et identité professionnelle.

Le cas du novice.

Mémoire présenté et soutenu par *Olivier DEVEAUX*

Résumé :

La formation pour adultes, celle que l'on appelle « continue » ou « post-scolaire » est multiforme. Les acteurs de la formation, se caractérise par un groupe professionnel identifié, ceux que l'on nomme les « formateurs ». Cependant, au sein de cette population, il existe une pluralité d'identité professionnelle. Cette tension peut se mesurer tant au niveau du statut que de la fonction ; parfois même jusqu'à les opposer.

A partir de l'étude des représentations de formateurs novices sur leurs pratiques pédagogiques, un lien peut être établi avec le sentiment d'identité « vécue » et les modèles pédagogiques auxquels ils adhèrent. Il devient alors intéressant de voir dans quelles mesures ce sentiment interagit avec les autres formes identitaires ; celle « pour soi » et celle « prescrite ».

Les différences entre ces formes identitaires peuvent expliquer en partie le sentiment d'appartenance ou de non-appartenance au groupe professionnel des formateurs. Sentiment, qui au final aborde la dialectique identitaire de l'Enseignant et du Formateur.

Mots-clés :

Formation continue- formateur- novice- modèle de formateurs- identité professionnelle- formes identitaires- pratiques pédagogiques