



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

Année Universitaire 2012-2013

THEORIE DE LA MOTIVATION SELON A. BANDURA ET ALTERNANCE INTEGRATIVE

Etude de la motivation de quatre apprentis

Présenté par
BROSSET Jean-Baptiste

Sous la direction de
Laurence Cornu, Professeur des Universités

En vue de l'obtention du
Master 2 Sciences de l'éducation – Parcours Stratégie d'Ingénierie de la Formation d'Adultes

SOMMAIRE

Introduction	3
Préambule et contexte de la Recherche	5
I. Le terrain de la Recherche	5
II. Le mouvement des MFR	21
III. Synthèse et identification des concepts.....	29
Partie Conceptuelle.....	31
I. Pédagogie de l’alternance	31
II. De l’évaluation	40
III. Motivation et sources	50
IV. Problématisation	67
Partie Methodologique	68
I. Méthodologie de l’enquête	68
II. Analyse de Contenu	78
Préconisations	98
Annexes.....	102
I. Annexe 1 : Questionnaire initial du dossier FRIP : Résultats et Analyses.....	102
II. Annexe 2 : Retranscription des entretiens	142
III. Annexe 3 : Les 20 Engagements des MFR.....	189
IV. Annexe 4 : Tableaux d’analyse.....	191
Références et Index.....	271
I. Index des tableaux	271
II. Table des Figures.....	271
III. Références Bibliographiques	273

INTRODUCTION

L'apprentissage est un mode de formation par alternance qui vise l'acquisition d'une qualification professionnelle à travers l'obtention d'un diplôme. Ce type de formation a la particularité d'associer un centre de formation, un jeune et une entreprise au moyen d'un contrat de travail spécifique soutenu par l'état Français. Ce processus est aujourd'hui au cœur des débats sur la formation notamment à travers les orientations politiques de l'état, le nouvel objectif d'arriver à "500 000 apprentis dans les trois prochaines années" (Monde.fr, 20 juin 2013) contre "435 000 apprentis en formation" aujourd'hui, et les récentes décisions sur l'âge d'entrée en apprentissage. En Région Centre se sont plus de 20 000 apprentis qui se forment chaque année à une qualification professionnelle avec un très bon taux de réussite.

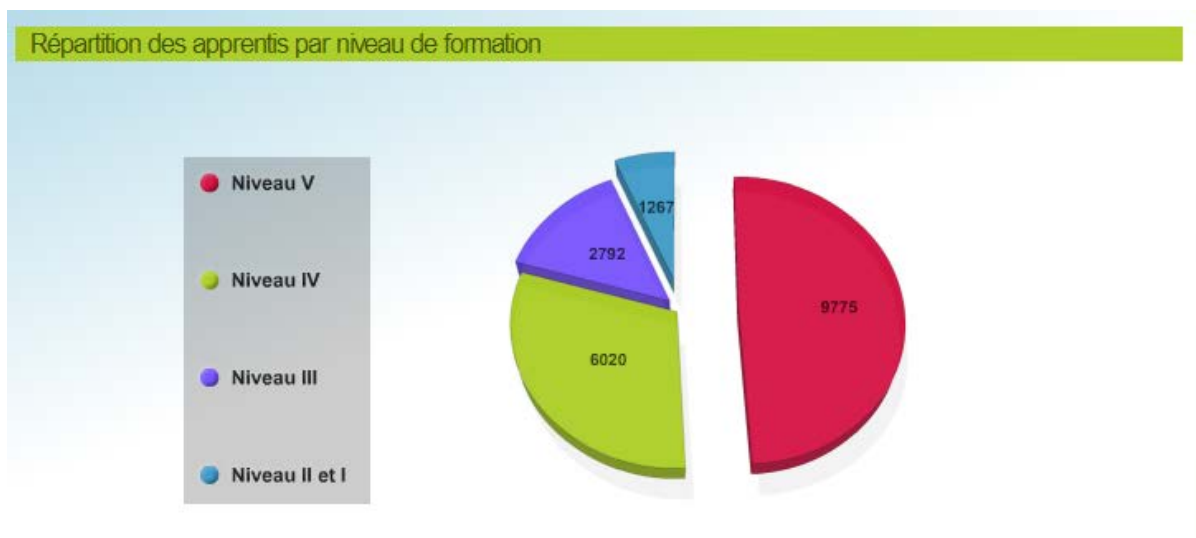


Figure 1: Répartition des apprentis par niveau en Région Centre

Toutefois l'expérience des formateurs et dans les centres de formations tend à modérer la vision idéaliste que les politiques ont de ce mode de formation. En effet, nous assistons de plus en plus fréquemment à la radicalisation du public bénéficiaire de ces formations, et à des difficultés d'apprentissage de plus en plus soutenues dans ces filières.

La formation professionnelle des jeunes s'oriente évidemment prioritairement vers l'acquisition d'un savoir-faire technique mais la part des matières générales dans ces formations est essentielle et semble être de plus en plus la source de difficultés de certification.

Notre étude se situe à ce niveau de la formation professionnelle en apprentissage, où nous allons chercher à identifier les processus régulateur du comportement des jeunes face aux matières générales enseignées dans les filières professionnelles.

Nous présenterons en premier lieu le terrain qui fut celui de notre recherche ainsi que les évènements de notre parcours professionnel et personnels qui nous amènent à réaliser ce travail de recherche.

Une première partie conceptuelle nous permettra d'aborder et d'approfondir les concepts clés qui régissent notre problématique de recherche, puis nous tenterons d'y apporter une vision du terrain avec une enquête menée auprès de quatre jeune bénéficiaires d'une formation en alternance.

Nous conclurons ce travail avec nos préconisations d'action en regard des résultats de l'enquête.

PREAMBULE ET CONTEXTE DE LA RECHERCHE

I. LE TERRAIN DE LA RECHERCHE

i. D'une MFEO en Région Centre à un CFA Régional

La Maison Familiale est implantée dans un bourg de la région Centre, dans le département de l'Indre et Loire (37), à une quinzaine de kilomètres au sud de Tours, et compte environ 2100 habitants.

Il y a 42 ans, à l'automne 1969, un groupe de travail regroupant des parents, des professionnels, des moniteurs, des responsables de Maisons, se réunissait pour étudier l'éventuelle création d'une nouvelle association Maison Familiale de Métiers.

Après une période de réflexion afin de répondre aux besoins de formation émis par les parents de jeunes et les professionnels, le projet de création d'une petite unité fut envisagé. Cette dernière dispenserait deux disciplines de Métiers : la mécanique automobile et la mécanique agricole.

Le 11 juillet 1969, la déclaration était faite à la préfecture d'Indre-et-Loire :

Maison Familiale d'Education et d'Orientation est créée officiellement.

Ses missions sont définies statutairement dans cette déclaration et comprennent les termes suivant : L'éducation, l'orientation professionnelle et de formation générale, morale et sociale des jeunes. La maison familiale est une association comprenant des parents d'apprentis, des maîtres de stage et d'apprentissage, des acteurs locaux intéressés par l'enseignement et l'avenir des jeunes et des adultes et des salariés. Elle est gérée par un conseil d'administration, renouvelé une fois par an au cours d'une assemblée générale. Le Conseil d'Administration assure la gestion matérielle et morale de la MFR. Notre maison est gérée par une association soumise à la loi de 1901.

Comme toutes les MFR, cette dernière est dirigée par un président de conseil d'administration, et un directeur d'établissement.

La Maison Familiale nourrit alors une grande ambition : former les jeunes dans un système original et attractif inspiré de celui des Maisons Familiales Agricoles, qui, depuis 1937, avait fait ses preuves.

Le conseil d'administration est composé de responsables socioprofessionnels, motivés dans l'engagement, parce que pour la plupart, acteurs dans leur milieu de vie pour transmettre aux jeunes leur savoir. Ce dernier est ensuite complété à l'école par une équipe de moniteurs ayant reçu un enseignement pédagogique adapté, dispensant à l'apprenti la formation générale et technologique. Au fil des années l'effectif recruté progresse sans cesse.

En 1976, le Conseil d'Administration de l'époque investit dans l'acquisition du terrain de 8500 m² sur lequel furent construits l'atelier, un bâtiment avec deux salles de cours, trois bureaux pour la Direction, le secrétariat, les quatre moniteurs.

En 1978, suite à la réforme de l'apprentissage, la Maison signe une convention avec le Conseil régional, afin d'être reconnue comme Centre de Formation d'Apprentis. Cet accord a été conclu grâce au soutien de la profession. C'est une évolution majeure de la Maison Familiale, évidemment surtout au niveau administratif et gestion mais aussi au niveau pédagogique avec un nouveau cadre à respecter dans la concrétisation de l'apprentissage.

Au début de l'année 1984, le Conseil Régional commence à réunir les responsables des C.F.A. de la Région pour les alerter sur la diminution des effectifs des apprentis mécaniciens en machinisme agricole et pour réfléchir sur un éventuel regroupement des jeunes à former. Le CFA de la MFEO fut alors choisi pour recevoir les jeunes de trois départements voisins : le Loir-et-Cher, l'Indre et le Cher. C'est ainsi qu'en 1985 ce CFA départemental devient CFA Régional dans la filière de la Maintenance des Matériels Agricoles. Le Conseil d'Administration est alors amené par la force des choses à agrandir la structure d'accueil pour contenir les nouveaux groupes.

Entre 1986 et 1999, de nombreux travaux immobiliers furent réalisées, avec notamment la construction d'un nouvel atelier de 800 m², de salles de cours, de bureaux administratifs, d'un grand préau, d'une salle de physique chimie, d'une salle informatique, d'un Centre de Documentation et d'Information, d'un abri vélo et d'un plateau sportif.

La rénovation de l'internat a eu lieu en 1995 lorsque le CFA est devenu autonome par l'achat du Centre de Promotion Sociale, dirigé par Monsieur le Maire de la commune. L'ensemble de ces travaux a été financé en partie par le Conseil Régional. Les quelques travaux de rénovation net de réorganisation de la structure seront fait en 2001.

Au cours de l'année scolaire 2004-2005 le directeur de l'époque décide de cesser son activité professionnelle après avoir accompagné son remplaçant. Il nous quittera seulement quelques mois après son départ, en Juin 2005.

C'est au début de l'année 2006 qu'après de nombreuses années d'investissement le président de l'association laisse sa place à celui qui préside encore à ce jour. Un véritable tandem se met alors en place avec le nouveau directeur, sans oublier l'ensemble des membres du Conseil d'Administration.

Le directeur réussi alors à mettre en place une collaboration très forte avec de nouveaux partenaires, faire croître les effectifs des apprentis, augmenter la masse salariale et faire naître sept antennes qui découvriront l'apprentissage en MFR.

Mais en septembre 2009 ce dernier accepte de nouvelles responsabilités au sein de l'Union Nationale des Maisons Familiales au service « Apprentissage » et commence le transfert de la gestion des antennes et du CFA à la Fédération Régionale. Le CFA régional des MFR Hors murs est en train de naître.

Cette mise en place d'un CFA Régional dit « Hors murs » avec aujourd'hui une dizaine d'antennes sous sa tutelle et réparties dans toute la Région Centre est au cœur de notre Stage et de notre parcours de Professionnalisation à ce jour. C'est la deuxième évolution majeure que subissent le CFA et les MFR de la Région Centre qui enseignent selon les modalités de l'Apprentissage.

A la rentrée 2009, un nouveau directeur arrive de la Région Lyonnaise. Celui-ci a donc fait la première rentrée scolaire du Baccalauréat Professionnel sur 3 années, suite à la réforme sur la voie professionnelle.

Il pilote pendant l'été 2010 la rénovation d'une partie des bâtiments du pôle pédagogique. D'autres travaux sont effectués ensuite notamment le raccordement et la stabilisation de l'accès internet du CFA, avec la mise en place d'une fibre optique rejoignant les deux bâtiments et l'installation d'un réseau interne physique avec une multitude de prises d'accès à internet dans les classes et les bureaux. De plus, l'ouverture de nouvelles sections de BTS à la rentrée 2012 permet aujourd'hui à l'établissement de stabiliser son effectif. En effet, avec l'arrivée du Bac Pro en 3 ans en 2010 l'établissement bénéficiait d'un phénomène de « double flux » qui se tarit aujourd'hui.

Le Centre de Formation d'Apprentis des Maisons Familiales et Rurales d'Education et d'Orientation se spécialise en quelque sorte dans la formation aux métiers de la maintenance des matériels. Avec un effectif d'environ 230 apprentis ce CFA est le plus imposant des établissements des MFR de la Région Centre.

S'agissant d'un CFA, les jeunes qui y sont inscrits possèdent presque tous le statut d'apprenti et sont formés aux diplômes suivant :

- CAP Mécanicien en véhicules particuliers
- CAP Mécanicien tracteurs et matériels agricoles
- CAP Mécanicien en travaux publics
- Bac Professionnel en maintenance des Véhicules Option : Véhicules Particuliers
- Bac Professionnel en maintenance des Matériels Option :
 - Matériels agricoles
 - Matériels de travaux publics et manutention
 - Matériels de parcs et jardins
- BTS Maintenance et après-vente des engins de travaux publics et de manutention
- BTS Agroéquipement

D'autres formations sont dispensées sous des statuts différents :

- Dispositif d'Initiation aux Métiers en Alternance, une année de formation en partenariat avec un collège, sous statut scolaire
- Mention Complémentaire en maintenance et contrôle des matériels (Hydraulique et électronique), sous contrat de professionnalisation.

Le CFA est, au même titre que chaque MFR, une association déclarée de loi 1901 à la tête de laquelle siège un conseil d'administration composé de parents d'élèves et de professionnels de la maintenance. Ce conseil d'administration travaille conjointement avec un directeur à qui ils délèguent une partie des responsabilités fonctionnelles et opérationnelles de la Maison. Le président de l'association reste néanmoins le seul signataire responsable de beaucoup d'actions du CFA en particulier aux yeux du Conseil Régional.

Comme il a été dit précédemment, ce CFA possède le plus gros effectif de la Région Centre pour les MFR en ce qui concerne l'apprentissage. D'autres MFR de la Région Centre pratiquent l'apprentissage et sont à ce titre déclarées comme antennes du CFA Régional,

toutefois avec des effectifs très réduits, entre 10 et 25 apprentis par Maison en général. Cette position a été cruciale dans le développement de l'apprentissage en MFR en Région Centre.

Ainsi en janvier 2012 l'entité « CFA Régional des MFR Centre » a été créé par les MFR de la Région Centre en accord avec le Conseil Régional. Cette entité distincte instaure un CFA dit « Hors-mur » géré par la Fédération Régionale des MFR Centre - Ile de France, ainsi le CFA en lui-même ne se constitue que de bureaux situés dans la périphérie d'Orléans et où nous sommes actuellement en poste en tant que chargé de développement et de coordination, l'ensemble des formations rattachées au CFA étant effectués par les antennes (ou UFA¹) dans toute la région Centre.

ii. Projet F.R.I.P : le G.T.P.S

« Lors de la signature du Contrat de Plan Régional pour le Développement de la Formation Professionnelle (CPRDFP) le 5 juillet 2011, la Région a acté la création d'un Fonds Régional d'Innovation Pédagogique, afin de développer la recherche – innovation dans le domaine de la formation professionnelle. Ainsi, à l'instar du soutien qu'elle apporte aux filières économiques et aux entreprises de son territoire, la Région souhaite accompagner le développement des organismes de formation, encourager la coopération entre organismes, renforcer la compétitivité de l'appareil régional de formation par le soutien, dans son domaine de compétences, aux ingénieries innovantes susceptibles de renforcer la qualité des prestations proposées. » (Conseil Régional Centre, 2012)

Suite à la création en cours d'année scolaire 2012 du Fond Régional pour l'Innovation Pédagogique, le CFA de Sorigny a positionné une formatrice motivée pour la réalisation d'un projet sur ce dossier.

La genèse de ce projet fait suite à l'équipement des CFA du bassin tourangeau en matériel ExAO². Lors de cette phase d'équipement, des formateurs scientifiques des CFA de la Ville de Tours et de la MFEO avaient suivi une formation qu'ils avaient jugée insuffisante pour l'utilisation du logiciel. Prenant alors conscience de la nécessité de travailler ensemble pour maîtriser le logiciel et un groupe de travail avait été initié lors de la mise en place de l'EXAO

¹ Unités de Formation en Apprentissage

² Expérimentation Assistée par Ordinateur

depuis 2008. La co-formation à cette nouvelle technologie s'est substituée à leur obligation d'auto-formation.

Aujourd'hui le GTPS fait suite à ces premières étapes de travail collaboratif entre établissements puisque le groupe comprend deux formatrices de CFA différents qui étaient à la source même du projet.

Ainsi un nouveau challenge consiste à entrer dans une phase d'ingénierie pédagogique de conception d'outils innovants pour l'enseignement des sciences. La portée mutualisatrice du projet vise à améliorer l'ingénierie de la formation professionnelle sur l'ensemble du territoire. Cependant, le groupe s'est fixé comme objectif à long terme de constituer une communauté scientifique autour de ses sujets.

Les objectifs du projet et des formateurs porteurs sont de :

- Moderniser l'enseignement des sciences : en utilisant un outil dynamisant, l'outil numérique sous diverses formes (internet, logiciels didactiques, Expérimentation Assistée par Ordinateur).
- Mutualiser leurs pratiques professionnelles : pour pallier leur isolement face à certaines situations pédagogiques, élever le niveau, mettre en œuvre des compétences nouvelles au service de l'enseignement des sciences et augmenter la productivité dans les temps hors face à face.
- Remotiver les jeunes grâce à un ancrage dans le réel : Partir d'une situation socio-professionnelle dans un contexte, s'appuyer sur la singularité des expériences de chacun pour rendre les apprentissages intelligibles pour rentrer dans le cadre de la pédagogie intégrative et expérientielle.

Nous avons donc été mandatés par le CFA Régional pour intégrer cette équipe et l'accompagner dans la construction du dossier et du projet. Notre travail de recherche constitue donc en quelque sorte une étude de leur travail et une première évaluation qualitative qui sera présenté comme travail annexe au Conseil Régional lors de l'évaluation du projet.

II. ELEMENTS BIOGRAPHIQUES ET

QUESTIONNEMENT INITIAL

i. Emergence du questionnement initial

Nous souhaitons ici rappeler ou expliquer notre parcours personnel afin de permettre à tout lecteur de comprendre le choix du sujet d'étude et de l'ancrage dans lequel cette étude est réalisée. Il s'agit donc d'un récit personnel direct du style de l'histoire de vie auto-narrée et à ce titre nous le laisserons exceptionnellement employer la 1^{ère} personne du singulier pour les quelques lignes qui suivent.

Tout d'abord je me suis toujours intéressé à l'informatique. Cependant je n'ai malheureusement pas eu la chance d'expérimenter les balbutiements de cette technologie n'étant né qu'en 1987 et pourtant je considère souvent que je n'en étais pas loin. Issu d'une famille relativement aisée, ou en tout cas dont le statut social permet de la catégoriser comme telle, j'ai eu la chance de voir très vite apparaître l'ordinateur au sein de la maison familiale. L'utilisation que j'en ai fait lors de la prise en main est très standard, puisqu'elle se constitue majoritairement d'une approche vidéo-ludique de l'outil, sans contact direct avec des techniques plus profondes ni des applications aujourd'hui considérées comme professionnelles, par exemple le traitement de texte pour ne citer que lui. Cependant il a toujours été clair que cet usage était secondaire, puisque l'intérêt initial de l'introduction de l'outil dans l'espace familial était pour mes parents d'avoir un moyen de travail au domicile. Cette dichotomie d'usage m'a souvent valu de sévères remontrances de la part de ma famille qui ne comprenait pas forcément l'intérêt que je pouvais trouver à passer des heures interminables devant un écran. Et pourtant j'ai eu la chance d'avoir des parents qui avaient profondément foi en l'outil et en son utilité. Ils y ont perçu un intérêt dès le départ, et ne m'ont jamais empêché de développer une affinité avec l'informatique.

Mes compétences, quoique sommaires et imprécises, se sont développées à force d'utilisation et de ce qui est communément appelé « le bidouillage » dans ce domaine. C'est donc en rencontrant des difficultés dans une utilisation vidéo-ludique que j'ai dû me former par tâtonnements. L'apprentissage par l'erreur constitue donc le fondement de mes compétences actuelles. Toutefois on a souvent essayé de m'apporter de la théorie sur ce sujet, j'ai été amené à suivre quelques « cours » lors de mon adolescence parce que mes parents ne

concevaient pas que je puisse devenir plus compétent sans ces apports théoriques. *A posteriori* il s'agit, je pense, d'une réflexion ancrée dans une volonté de me voir développer d'autres finalités pour l'informatique et surtout d'en faire un usage dit plus sérieux. Malheureusement ces différentes sessions n'ont jamais abouti. D'abord car le niveau enseigné dans ces différents cours était assez inférieur aux compétences que je possédais déjà, ne rendant l'apport que très peu constructif. Il est évident que la formalisation de ces compétences aurait dû m'intéresser mais cela n'a jamais été le cas. Je préférais de très loin expérimenter et tâtonner sur les problèmes que je rencontrais ponctuellement, et découvrir une solution de mon propre chef. Le sentiment que je développais dans ces cas-là me renforçait et me donnait une vraie impression de maîtrise et d'acquisition de compétences. Très rapidement, je me suis rendu compte que les problèmes que j'avais rencontrés et résolus se présentaient à d'autres personnes. Etant donné le temps que je passais devant un ordinateur, ces « pannes » m'arrivaient avant que d'autres personnes rencontrent les mêmes difficultés, ainsi suis-je devenu rapidement un référent du dépannage dans le cercle de mes connaissances. De fait, ayant déjà débloqué ces situations personnellement, les solutions me paraissaient évidentes, mais semblaient par contre tout à fait hors de portée des gens qui faisaient appel à moi. La reconnaissance de ces personnes revêtait un aspect assez singulier pour moi. Je sentais bien qu'on me considérait (et qu'on me considère toujours) comme quelqu'un de très compétent dans le domaine informatique, pourtant, comme je sais que ces compétences ont été acquises par simple curiosité et tâtonnement, je n'ai jamais pu considérer cette reconnaissance comme valable. Je me suis ainsi toujours étonné du manque de curiosité et d'initiative de la plupart des gens envers l'outil informatique et la résolution des problèmes rencontrés, en particulier de nos jours où la facilité d'accès à l'information par internet devrait solutionner de fait 90% des problèmes rencontrés par les usagers.

Avec le temps, la nécessité de faire un choix d'orientation professionnelle, et pas un choix d'orientation scolaire, c'est imposé à moi. Je distingue les deux versants de l'orientation car il est clair que si mon orientation scolaire vers des études scientifiques dans une école d'ingénieur en informatique a été guidée par le modèle habituel de l'Education Nationale et des préjugés positifs de la société à l'époque, mon orientation professionnelle n'aurait pu l'être. Mes souhaits professionnels s'orientaient en effet déjà vers l'enseignement des matières scientifiques. Concrètement, un bel avenir d'ingénieur en informatique s'ouvrait à moi selon mes professeurs.

Ce parcours n'était cependant pas la voie qui me correspondait, j'ai essayé pendant un an de suivre les cours dispensés dans une classe de préparation intégrée spécifique à une école d'ingénieur en informatique avant de subir mon premier échec scolaire. Rétrospectivement cela m'a pris six mois pour comprendre que j'étais en échec scolaire, en situation d'abandon de formation et effectivement je ne me donnais même plus la peine de suivre les cours. A partir du moment où j'ai pris conscience de cette situation, il m'a fallu réfléchir pour décider de ce que j'allais faire par la suite. Après quelques voyages et un esprit plus éclairé sur mon avenir, je décidai donc de faire de la pédagogie et de l'enseignement mon métier. Ainsi donc et pour résumer mes compétences en informatique n'ont pas fait l'objet de formation théorique ou bien succinctement, pourtant je me considère aujourd'hui et suis souvent considéré comme un utilisateur expert de ces outils.

Récemment je me suis interrogé sur ce qui faisait de moi une personne ressource en matière d'informatique, et sur les causes du sentiment d'incompétence chez d'autres personnes dans ce domaine. Ainsi le mémoire de Master 1 Ingénierie de la Formation me semblait être une bonne solution pour répondre aux questions qui commençaient à affluer. Effectivement, le travail sur ce premier mémoire m'a permis de spécifier ce questionnement. La formulation de ces questions n'est pourtant pas arrivée immédiatement. Le postulat de départ de ce projet de recherche s'orientait davantage vers la thématique de l'orientation des jeunes et de leur réussite hypothétique dans les formations professionnalisantes. Cette réflexion s'ancrait dans la façon dont j'ai moi-même été orienté à leur âge. Comme je le mentionnais plus haut, c'est la répétition constante, par mes professeurs de l'époque, d'éloges sur mes capacités à intégrer les notions des matières scientifiques, mes notes en général, et une attitude d'élève studieux, qui m'ont convaincu de les écouter et de suivre leur choix d'orientation pour moi. J'ai toujours pensé que c'est eux qui m'ont poussé à croire que l'école d'ingénieurs était la meilleure voie pour moi et que l'on m'avait finalement très peu laissé l'opportunité d'une décision personnelle.

Le travail de première année de Master Sciences de l'Education s'est finalement, après une réflexion sur ma motivation à l'écriture de notre premier mémoire, dirigé vers une étude des sources de la motivation des formateurs dans leur utilisation professionnelle de l'outil informatique au quotidien.

Arrivé à la fin de ce raisonnement la problématique de mon sujet de première année pu être formulée de la façon suivante :

« *Comment le sentiment d'efficacité personnel influence-t-il l'évolution des pratiques de formateurs des moniteurs de MFR vers l'utilisation des TICE³ ?* » J'ai pu apporter plusieurs éléments de réponse sur des aspects générationnels, d'*habitus* d'enseignement, mais surtout de formation professionnelle continue des moniteurs de MFR. J'ai ainsi pu montrer que l'âge des moniteurs semble influencer leur représentation de l'outil, cette tendance nettement marquée est certainement due au trait de nouveauté qui n'a peu ou pas d'impact chez les plus jeunes. Cependant l'âge influence surtout leurs méthodes de formation en relation avec leur ancienneté. Ainsi les formateurs ayant le moins d'ancienneté prennent facilement des initiatives pour se former alors que les plus « anciens » cherchent une formalisation des compétences à acquérir pour reconsolider leurs bases.

Aussi, les *habitus* d'enseignement n'ont que peu d'impact sur l'utilisation des TICE si ce n'est dans une perspective de gain de temps et de rentabilité. La nouveauté n'as pas réellement de problème à s'installer à partir du moment où le formateur se sent en confiance avec le nouvel outil. Toutefois toutes les matières sont concernées de manière égale par l'évolution des pratiques. Les TICE concernent des matières transdisciplinaires et leurs applications peuvent prendre tellement de formes variées que l'adaptation à toutes les matières est possible. Toutefois les formateurs de matières scientifiques et techniques ont clairement plus de facilité à maîtriser un outil extrêmement technique.

L'injonction d'utilisation et de mise en place des TICE a été un facteur provocateur d'évolution absolument nécessaire pour les formateurs avec le plus d'ancienneté, les jeunes formateurs ont quant à eux profité de l'injonction pour se trouver une raison supplémentaire d'évoluer sans toutefois y accorder beaucoup d'importance. Néanmoins la formation à l'utilisation de l'outil dans sa globalité fait clairement défaut à nombre de formateurs qui attendent un accompagnement poussé de la part de la hiérarchie. Ces formations pourraient également servir de vecteur de communication, de porteur d'initiative pour les formateurs et leur permettraient de réguler leur représentation souvent biaisée de l'outil.

Le seul moyen de débloquer des situations extrêmement complexes sans oublier les formateurs déjà en phase d'initiatives évolutives serait la mise en place d'une ingénierie de formation individualisante d'accompagnement permanent.

³ TICE : Technologies de l'Information et de la Communication appliquées à l'Enseignement

L'évolution des pratiques doit passer par cette étape de formation des utilisateurs pour en faire des co-concepteurs avant de pouvoir étudier la portée formative des TICE auprès des jeunes.

Cette étude et les réponses qu'elles ont apportées ont permis la création effective d'un groupe de travail pour l'évolution des pratiques de formateur dans le cadre des matières scientifiques auquel je participe aujourd'hui.

Ainsi, et dans le respect de mon projet initial de première année, je souhaitais particulièrement étudier les aspects de la motivation et de l'utilisation des TICE pour les jeunes en formation. Plus particulièrement il s'agit d'étudier ce que l'évolution des pratiques de formateurs changera dans la formation des jeunes et dans leur envie d'apprendre une matière en particulier. De manière plus générale je formule donc l'interrogation initiale suivante :

Qu'est-ce qui motive des adolescents en formation par alternance à l'apprentissage des connaissances théoriques de cette formation ?

ii. Emergence de la question de recherche

Ce que l'on remarque lorsque qu'on étudie le phénomène des TICE, c'est que beaucoup d'acteurs les considèrent comme une fin en soi, un but à atteindre pour résoudre des problèmes de décrochage, de motivation, de réussite. Toutefois, et cela fut prouvé lors d'un précédent mémoire, nous pensons aux TICE comme un simple outil vecteur d'innovation de pratiques pédagogiques, et c'est à notre avis en cela qu'elles deviennent des facteurs de motivation dans un second temps.

Cette notion de motivation à l'apprentissage est issue des problèmes initialement posé par les formateurs eux-mêmes. En effet dans le dossier de constitution du groupe de travail partenarial scientifique, les membres du projet mentionnaient que les formateurs de matières générales se trouvent souvent en situation de conflit, de négociation, avec des jeunes posant les questions « A quoi ça sert ? » et « A quoi ça va nous servir dans notre métier ? » inlassablement. En ce sens le problème initial est posé par les apprentis eux-mêmes : la première composante de ce problème c'est qu'ils ne voient pas le sens des enseignements qui leurs sont délivrés, et la deuxième composante, découlant à notre avis de la première, c'est qu'ils rentrent dans un processus de négociation de contenu, et pas de recherche de sens, qui ne leur permet pas de trouver l'envie d'apprendre. Un corolaire, et certainement une conséquence, de ce problème amène à un deuxième constat : beaucoup d'apprentis sont en

difficulté scolaire sur des matières générales, et dans le cas qui nous intéresse ici, sur les matières scientifiques.

Pour en revenir à la première composante du problème initial, nous partageons les vues de Françoise Lombard dans le billet du blog Bio-tremplins daté d'avril 2009 :

« Ainsi, l'attitude envers les sciences à l'école n'est pas très bonne, spécialement la physique, pour laquelle la valeur des savoirs est purement instrumentale. L'attitude envers les sciences se détériore au fur et à mesure que l'élève avance dans son cursus scolaire, particulièrement après son entrée dans l'enseignement secondaire, en raison de l'abstraction croissante des contenus. L'enseignement des sciences est alors jugé peu attrayant, difficile, souvent théorique, trop fragmenté et décontextualisé.

L'insatisfaction vis-à-vis de l'enseignement scientifique trouve certainement une partie de ses origines dans la différence entre les sciences attendues par les élèves et celles qui sont enseignées en classe. Les premières sont liées à leur perception des sciences dans la société, utiles, prestigieuses, fascinantes alors que les secondes apparaissent généralement théoriques et décontextualisées, difficiles et ennuyeuses » (Osborne, Simon, & Collins, 2003 in Lombard, 2009)

Ce constat est alarmant, notamment quand on considère le contexte de la pédagogie de l'alternance dans lequel les enseignements sont menés. En effet l'alternance telle qu'elle est pratiquée dans les MFR et les CFA⁴ en général devrait pouvoir faciliter la création de sens personnel des apprentissages pour les jeunes et faciliter l'intégration des matières scientifiques dans le cursus de formation professionnelle. Les moniteurs et formateurs interrogés sur la question ont d'ailleurs le sentiment de faire tout leur possible pour faire fonctionner la composante intégrative de cette alternance. Malgré cela, lors d'un entretien exploratoire mené auprès d'un des apprentis concernés par la création du GTPS⁵, ce dernier exprime clairement qu'il ne perçoit aucune utilité, aucun lien entre les apprentissages scientifiques reçus et ses activités professionnelles. Il est conscient de « l'utilité » des sciences à un niveau général, de la vie quotidienne, mais n'en voit pas l'application pour sa propre personne comme il le dit dans une phrase significative : « Oui, je vois l'utilité en dehors du travail. Pour moi ? [Rires] Non, non, moi ça me sert pas. »

⁴ Lire : Centre de formation d'Apprentis

⁵ Lire : Groupe de Travail Partenarial Scientifique

De plus, le milieu professionnel dans lequel il travaille ne semble pas faciliter la création de sens. En effet ce jeune fait état que même son responsable dans l'entreprise lui a répondu « Les maths, ça sert à rien » quand ce jeune lui a demandé comment il pouvait appliquer ses cours à sa pratique professionnelle. Cette anecdote amène ce jeune, essayant seul de trouver des applications et du lien entre enseignements et métier, à réaliser qu'il souhaiterait vraiment que ce lien soit exprimé clairement. Ainsi il souhaiterait rendre la compréhension et l'apprentissage plus facile et accessible. Toutefois, il estime qu'il n'a pas le niveau nécessaire à la conscientisation, à la concrétisation de ce lien.

Alors, pourquoi ces jeunes apprentis n'arrivent-ils pas à faire de lien entre les apprentissages en matières générales et les agirs professionnels concrets de leur métier ?

On peut d'abord considérer l'hypothèse empirique expérientielle selon laquelle la pédagogie de l'alternance telle qu'elle est pratiquée dans ces établissements n'est pas tout à fait intégrative. Il s'agirait alors de travailler un versant manquant de l'accompagnement du jeune et de la production de savoirs ayant du sens. On peut alors matérialiser une première hypothèse de travail et de recherche sous la forme :

Hypothèse N°1 : La pédagogie de l'alternance des CFA est actuellement ancrée dans un paradigme transmissif, sa réalisation effective serait donc de l'ordre de l'alternance juxtapositive.

Cette hypothèse nous amènera à définir plus précisément les différences entre l'alternance juxtapositive et l'alternance intégrative pour pouvoir vérifier la concordance entre la pédagogie pratiquée et la pédagogie vers laquelle on va chercher à tendre. *A priori* cette recherche de définition s'appuiera sur les travaux des principaux fondateurs de la pédagogie des MFR et de leurs successeurs au vu du contexte de l'étude.

On peut également considérer que le problème du manque de lien entre apprentissages théoriques des matières générales et applications concrètes au métier est issu d'une représentation antérieure de ces contenus. Le cas de notre entretien exploratoire est difficile à analyser sur ce point. En effet le jeune interrogé a un parcours qui lui a fait quitter le collège en 4^{ème} pour faire une classe préparatoire à l'apprentissage, en alternance. Il a ensuite intégré une année de 2^{nde} Bac Pro⁶. Il a donc, en tout et pour tout, suivi des cours de sciences pendant un an en classe préparatoire, puis interrompu cet enseignement pendant un an, et cela fait

⁶ Lire Baccalauréat Professionnel pour toutes les occurrences

aujourd'hui deux ans (Première Professionnelle et Terminale Professionnelle) consécutifs qu'il assiste aux cours de Sciences. Sa faculté de recul sur cette matière est assez faible, par contre sur le sujet des mathématiques il est capable de dire qu'il apprécie la matière, que « ce n'est pas une punition » que de suivre le cours, qu'il est plutôt content d'aller dans cette classe. Pour nuancer ces propos, rappelons, ou précisons, que ce jeune est un pur produit de l'alternance, un archétype de l'apprenti volontaire et curieux d'apprendre, qui a atteint le niveau Bac Pro grâce à la pédagogie de l'alternance et à une orientation choisie avec soin. On peut ainsi être amené à considérer que son engouement pour les matières théoriques n'est pas partagé par tout le monde. A la fin de l'entretien il explique d'ailleurs que même si les mathématiques et les sciences l'intéressent sans lui sembler utile, il ne trouve *a contrario* aucun intérêt pour l'anglais, et n'arrive pas à se motiver pour suivre le cours. Toutefois, ces propos sur les mathématiques sont intéressants. En effet son expression « ce n'est pas une punition d'aller en cours de math pour moi » montre un fait marquant : il est conscient que certains de ces camarades considèrent cela comme une punition. Cela traduit clairement une représentation négative marquée des matières théoriques et plus précisément des mathématiques dans ce cas.

Ces observations sont étayées par celles des formateurs durant les temps de classe, ils remarquent que les apprentis sont encore tops souvent des jeunes sortis d'un enseignement traditionnel après une orientation plus ou moins subie et que dans la majeure partie des cas ces jeunes étaient déjà en difficulté scolaire. Ainsi, ce public a déjà une représentation très négative des enseignements théoriques qui l'ont si souvent mis dans l'échec. Ils observent aussi que la formation en alternance apportant la nouveauté de l'enseignement technique et de l'expérience du terrain n'améliore pas cette représentation. Au contraire, la plupart des jeunes y voient une preuve que les matières générales qu'ils avaient déjà avant et les matières techniques n'ont aucun lien entre elles et que les premières sont inutiles.

De ces observations nous souhaitons formuler une deuxième hypothèse de travail :

Hypothèse N°2 : Les apprentis se représentent les matières générales de façon très négatives et cela influence leur engagement en conséquence.

Lorsqu'on s'interroge sur ces questions de représentation, de motivation, et d'engagement dans la formation, la discussion semble irrémédiablement se diriger vers le sujet de l'évaluation. Nous l'avons constaté du côté formateur notamment dans le questionnaire préliminaire à la constitution du dossier FRIP (Voir Annexe 1) ou la question de l'évaluation

arrive en treizième et quatorzième position. Les réponses des jeunes à ces questions marquent un fait clair : les jeunes apprentis se dévalorisent lorsqu'ils s'autoévaluent. Nous irons même jusqu'à dire, au regard du graphique comparant les réponses à la question 13 du questionnaire avec les notes réelles (Figure 1 ci-dessous) que les jeunes avec de bons résultats se dévalorisent plus que les jeunes avec de moins bons résultats. Nous émettons ici l'hypothèse

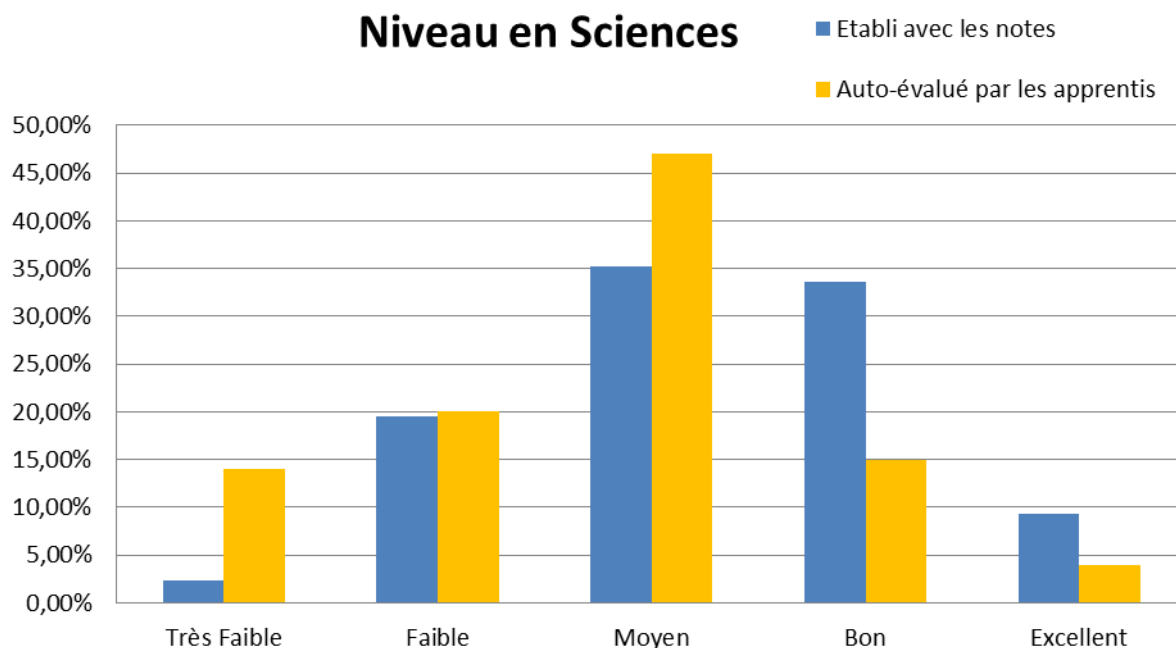


Figure 2: Comparaison de l'autoévaluation et de l'évaluation formelle en Sciences (Cf. Annexe 1)

empirique que c'est pour partie la représentation et leur passif de la matière qui influencent cette autoévaluation : certains jeunes ont tellement l'habitude d'être en échec qu'ils n'arrivent pas à se positionner autrement. Ce phénomène traduit un processus de résignation, d'abandon qui peut être ressenti dans notre entretien exploratoire où le jeune indique que quand il n'aime pas une matière, qu'il se sent en échec systématique, il « décroche » du cours pour faire autre chose. Cette conviction de performance basse fait perdre tout intérêt pour la matière aux jeunes alors qu'elle n'est due qu'à leur propre perception de leur compétence, parfois complétée par un discours répété de la part de leurs parents et enseignants. Ainsi, dans ces cas de perceptions erronées de leurs compétences, quels que soient les moyens mis en œuvre les jeunes n'arriveront pas à se mettre en réussite. Ces réflexions nous amènent à penser que le sentiment d'efficacité personnelle développé par Albert Bandura dans sa Théorie Sociale

Cognitive permettra de mieux comprendre ces influences et les moyens de remédier à ces situations (Bandura, 2008; Bandura, 1997). Nous sommes également confortés dans cette idée par les propos du jeune interrogé en entretien exploratoire. En effet, ce jeune dissocie de manière très explicite les notes qu'il obtient de son niveau de compétence ou d'efficacité. Un exemple marquant sous forme anecdotique relate que l'année passée il avait une moyenne académique en anglais à 3 sur 20 mais qu'il arrivait à suivre les cours sans lâcher prise et se trouvait plus à l'aise, alors que cette année il se sent complètement perdu et en situation de décrochage malgré une moyenne à 7.5 sur 20 (soit 250% d'augmentation). Pour lui les notes n'ont plus aucunes fonctions de motivation, par contre le fait qu'il ne comprenne pas les contenus malgré une concentration intense le décourage énormément. Il attribue également une très forte valeur évaluative aux commentaires des formateurs sur son bulletin, au feedback donc, alors que dans son cursus traditionnel il se ne focalisait que sur les notes. Cette évolution est, pour lui, due intégralement à la posture radicalement différente que les formateurs ont par rapport à ces évaluations.

Sur ces réflexions nous formulons trois nouvelles hypothèses de travail :

Hypothèse N°3 : Le faible sentiment d'efficacité personnelle des apprentis affecte très négativement leur motivation à l'apprentissage des matières générales

Hypothèse N°4 : Les facteurs de motivation externes à la personne (ou extrinsèques) n'ont plus aucune valeur chez les apprentis. Il faut donc concentrer les actions sur les motivations intrinsèques.

Selon la théorie des attentes de résultat, c'est-à-dire la théorie cognitiviste nommée : « V.I.E. » développée par Vroom, la motivation est déterminée par trois facteurs de façon multiplicative (Vroom, 1964) :

- la Valence, c'est-à-dire la valeur accordée à la récompense obtenue pour l'effort. On peut avoir plusieurs Valences pour une même récompense dans le cas où cette dernière impacte des aspects intrinsèques et extrinsèques en même temps. On peut également trouver des cas où plusieurs récompenses sont associées à l'effort, chacune ayant une Valence différente.
- l'Instrumentalité, ou l'interrogation se situe sur la récompense que l'on obtient pour une action et sur sa corrélation avec l'effort fourni.
- l'Expectation, facteur dépendant de la confiance en soi et du jugement personnel sur notre capacité à l'action.

La différence sémantique essentielle entre valence et instrumentalité réside dans le changement du point de vue, là où l'instrumentalité est objective sur le niveau récompense, la valence, elle, décrit la valeur que l'on lui accorde subjectivement.

La relation multiplicative entre ces données permet de modéliser cette théorie sous le format d'une équation :

$$F = E * (\sum V * I)$$

Figure 3 : Modélisation de la théorie V.I.E selon Vroom

Elle peut se lire mathématiquement de la façon suivante : la force de la motivation est égale au produit de l'expectation, et de la somme du produit des valences et des instrumentalités (en cas de récompenses multiples). Ainsi, si un des facteurs tombe à une valeur nulle, l'ensemble de l'équation renvoie un résultat nul. Il ne s'agit toutefois pas d'une théorie à appliquer de manière mathématique où on attribuerait des valeurs chiffrées à l'expectation, l'instrumentalité ou la valence. Il ne s'agit bien que d'une modélisation qui permet de représenter ce système de pondérations respectives entre les éléments constitutifs de la motivation, selon Vroom.

Ainsi, si les apprentis ne trouvent plus aucune valence dans les facteurs de motivations extrinsèques, c'est-à-dire notamment les récompenses académiques, leur motivation est extrêmement faible.

Hypothèse N°5 : Les ingénieries innovantes de l'évaluation, c'est-à-dire dont la teneur académique est moindre, ou dont l'*habitus* est moins développé, ont une valence supérieure pour les apprentis.

A la suite de la formulation de ces hypothèses, il nous paraît nécessaire de préciser le contexte dans lequel notre recherche se déroule. Ce point historico-contextuel permettra notamment de détailler certains termes et appellations utilisés plus haut.

III. LE MOUVEMENT DES MFR

i. Historique du mouvement

L'histoire du mouvement des Maisons Familiales et Rurales⁷ ne pourra malheureusement pas être exposée en totalité dans cette partie. Cette histoire est bien trop vaste, riche et variée pour que l'on tente d'en retranscrire la totalité dans ce travail de recherche. J'engage toutefois toutes les personnes intéressées par cette histoire à lire l'ouvrage de Daniel Chartier intitulé *A l'aube des formations en alternance*, car c'est une œuvre très complète du point de vue historique sur la création des maisons familiales. Les références complètes de cet ouvrage sont indiquées en bibliographie. Nous nous attacherons donc à en présenter seulement quelques aspects qui nous paraissent pertinents pour la recherche ou pour introduire le mouvement à des lecteurs novices.

a. La Première « Maison »

L'organisation spécifique des MFR est ancrée dans l'origine du mouvement, et un développement historique long et original.

C'est Marc Sangnier, à travers son initiative du Mouvement du Sillon au début du XX^{ème} siècle qui lance les premières pistes pour la création des MFR⁸. Il pose les bases d'une démocratie sociale, emprunte d'un catholicisme profond du fait de son parcours personnel, et invite le monde rural à créer des associations et des syndicats agricoles. Il devient par ces actions un des piliers du mouvement de l'éducation populaire pour cette période⁹.

Dans les quelques années qui suivent le Secrétariat central d'initiatives rurales¹⁰ est officiellement institué. En 1920 le SCIR commence sa mission de création de syndicats professionnels pour le monde agricole. Il est évident que les responsables du SCIR ont été influencés par les idées de Sangnier et très vite, ils se posent des questions concernant la formation des jeunes du monde rural. Ces représentants vont construire les débuts du projet MFR sur des valeurs qui sont encore très fortes dans le mouvement : « responsabilité collective et citoyenne, entraide, solidarité et éducation populaire. »¹¹

Sur ces initiatives, André Duffaure organisa ensuite la pédagogie spécifique des MFR, avant de devenir le directeur de l'Union Nationale des Maisons Familiales d'Education et d'Orientation.

⁷ Noté MFR ou M.F.R par la suite

⁸ Lire Maison Familiales et Rurales.

⁹ (UNMFEO, Histoire)

¹⁰ Noté S.C.I.R par la suite

¹¹ (UNMFEO, Histoire)

La toute première Maison à proprement parler est créée en 1937 à Lauzun dans le Lot-et-Garonne. Sur demande des syndicats agricoles locaux qui ne trouvent pas de formation adaptée à leurs besoins pour leurs enfants, et grâce à la forte implication de l'abbé Granereau, à l'époque un des responsables du SCIR, il est décidé de fonder une section d'apprentissage agricole en accord avec les statuts du SCIR. La première rentrée se fait en 1935, sur la base de trois grands principes :

- Les parents gardent la responsabilité pleine et entière de l'éducation de leur enfant et doivent s'y investir
- La pédagogie de l'alternance
- La volonté d'agir à un niveau de développement local.

La réussite de ce projet est sans appel. Dès la troisième rentrée en 1937 l'abbé et ses jeunes sont forcés de déplacer le centre de formation à Lauzun car le manque de place dans les anciens locaux ne permettent pas d'accueillir tous les jeunes qui souhaitent s'inscrire.

La première Maison Familiale recrute du personnel et développe ses financements totalement indépendamment de l'église et de l'état. Le mouvement est né.

Il est ici essentiel de mettre en exergue le rôle prépondérant des familles et des jeunes au moment de la création de la première Maison Familiale.

Ce sont en effet les familles qui ont empruntés les fonds pour acheter les locaux de la première Maison Familiale. Aujourd'hui encore le mouvement reste fortement attaché au rôle des familles. On le voit notamment récemment avec l'enquête mise en ligne en juillet 2013 où 735 familles et 204 présidents ont répondu afin de préparer les "Rencontres de la Vie Associative" qui se dérouleront les 22 et 23 novembre 2013 à Montpellier.

a. Développement

La première « maison familiale » est donc née le 25 juillet 1937 lorsque les parents furent convoqués en assemblée générale constitutive pour voter tous les pouvoirs sur le plan juridique à l'association et pour arrêter la décision d'acheter la maison.

De 1937 jusqu'à la deuxième guerre mondiale les Maisons Familiales s'organisent petit à petit. La nécessité d'organismes centralisants se fait sentir assez rapidement et en 1942 l'Union Nationale des Maisons Familiales et Rurales est créée. Dès la fin de la guerre, le ministère de l'agriculture décide de reconnaître pleinement les associations et d'y attribuer un

financement subventionnaire. Chaque MFR devient une association indépendante de loi 1901 dont la gestion est assurée par un Conseil d'Administration constitué par les familles adhérentes qui chargent un Directeur de gérer le quotidien des Maisons.

La formation se fait alors exclusivement en alternance sous statut scolaire avec des stages en entreprise obligatoires ou par la voie de l'apprentissage. Les fédérations départementales et régionales sont créées dans un souci d'harmonisation de la gestion et des orientations mais aussi de représentativité auprès des instances publiques, cependant les associations restent indépendantes et responsables de la formation des jeunes.

« Aujourd'hui le mouvement regroupe 430 établissements de formation et 71 associations fédérales départementales ou régionales, un centre national pédagogique ainsi qu'une Union Nationale.

Cela représente 70 000 jeunes et adultes en formation dont 51 000 sous statut scolaire dépendant du ministère de l'agriculture, 12 000 apprentis, et 5 000 stagiaires de la formation continue. » (UNMFEO, Présentation Générale)

ii. Pédagogie et idéaux

b. Pédagogie de l'alternance

Encore une fois, il n'est pas question ici de faire une étude approfondie du concept d'alternance et d'apprentissage expérientiel dans les formations professionnalisantes, ce n'est pas le sujet de cette partie de notre à proprement parler. Il est bien question ici de présenter une facette extrêmement importante des MFR en tant que structure de formation. Nombre de chercheurs illustres travaillent et ont travaillé sur ce concept et nous nous contenterons donc de les citer le cas échéant, pour illustrer la présentation de cet aspect des MFR, sans pour autant chercher à développer la notion de façon théorique. De plus, étant donné l'ancrage que nous souhaitons donner à cette présentation, seule l'alternance dans le contexte des MFR sera développée ci-après.

C'est André Duffaure qui le premier, aidé de l'universitaire Jean Robert, développe les premières spécificités de l'enseignement en alternance dans les MFR. Grâce à sa façon non conventionnelle de penser, il introduit l'idée que l'enseignement agricole peut se faire d'une façon inversée par rapport à l'approche traditionnelle. Ainsi il incite les jeunes en formation à poser des questions à leurs encadrants, que ce soit la famille, le maître d'apprentissage ou

l'enseignement, plutôt que de se voir poser les questions. De 1946 à 1950 diverses expérimentations dans ces domaines débouchent sur la conception de nombreux outils dont notamment les « cahiers de l'exploitation familiale », un outil de la réflexivité au service de l'alternance et de l'apprentissage qui rassemble des observations, analyses et réflexions sur la cellule professionnelle.

Le principe de l'alternance dans les Maisons Familiales repose sur l'idée assez simple à saisir aujourd'hui que c'est l'expérimentation du milieu professionnel qui motive le jeune à apprendre. Ainsi le modèle de l'alternance se développe sur la base d'un va-et-vient constant entre un apprentissage théorique dans l'établissement de formation et un apprentissage pratique dans le milieu professionnel. Cette alternance entre au moins deux lieux de formation permet aussi de mettre en action un autre principe des MFR : l'investissement de tous les acteurs dans la formation du jeune. En effet, une des bases de la pédagogie des MFR réside dans l'implication de la famille, du maître d'apprentissage, des formateurs et du jeune dans la formation pour créer un véritable apprentissage par la réussite (UNMFEO, L'alternance). Le jeune pratique donc des activités professionnelles en entreprise avec son maître d'apprentissage, en discute avec sa famille avant d'entrer dans une démarche réflexive sur l'action au sein de l'établissement de formation.

Cette pédagogie unique à l'époque fait rapidement son bout de chemin dans l'esprit collectif et de nombreux penseurs commencent à regarder ce concept comme un nouveau paradigme de l'éducation. La reconnaissance de l'état arrivera plus tard avec une mention faite en 1960 dans la loi sur la formation agricole du « rythme approprié » des MFR. Aujourd'hui encore on retrouve cette mention :

« Des formations à temps plein en conjuguant, selon un rythme approprié, les enseignements théoriques et pratiques dispensés d'une part dans l'établissement même et d'autre part dans le milieu agricole et rural » (Article L813-9 du Code Rural Créé par Loi 93-935 1993-07-22 annexe JORF 23 juillet 1993)

Qui désigne assez clairement les formations des MFR.

Ce processus qui consiste à prendre comme point de départ l'expérimentation du milieu professionnel pour ensuite théoriser l'expérience dans l'établissement, se fonde sur les travaux de Piaget (GIMONET, 2008) désignés communément comme le « Réussir et Comprendre » où il explique et définit que Réussir, c'est « comprendre en action » et Comprendre, c'est « Agir en Action » (PIAGET, 1974) .

Aujourd'hui encore donc, la pédagogie de l'alternance rythmée est au cœur de l'enseignement des MFR. C'est un concept qui passionne et ne cesse de se développer dans des formations à visées de plus en plus variées. Nous nous contenterons pour conclure cette rapide présentation de renvoyer le lecteur vers les travaux de Daniel Chartier et André Duffaure pour la partie historique de ce concept, vers les travaux de Georges Lerbet, Gaston Pineau et Catherine Guillaumin pour des études plus poussées du concept d'alternance de manière générale et enfin vers les travaux d'André Geay et le blog de Patrick Gues pour des orientations plus spécifiques à l'application de l'alternance dans les MFR.

c. Engagement éducatif

Depuis leur création, les MFR s'appuient donc sur la pédagogie de l'alternance et l'implication des familles pour favoriser l'éducation des jeunes. De manière à formaliser ses principes, les associations des MFR ont créé une sorte de charte sous la forme d'une liste de 20 engagements pris au nom de la communauté, pour garantir que toutes les associations qui les suivent puissent contribuer à la réussite de leur projet éducatif en cohérence avec le mouvement. Ces engagements sont définis formellement¹² depuis 2005. Ils constituent aujourd'hui une charte prouvant la détermination des maisons familiales à se démarquer de l'enseignement traditionnel tant sur le plan pédagogique que sur le plan éducatif. Ainsi chaque MFR doit formaliser de manière écrite un projet éducatif en accord avec le projet de l'association et le projet du mouvement. Ce projet est propre à une association en particulier et permet de cadrer les actions de formation de l'établissement. Afin de préparer les jeunes à leur vie sociale future, l'internat est clairement défini comme une partie intégrante de ce projet éducatif, et pas seulement une modalité d'accueil des jeunes.

Plusieurs engagements concernent l'adaptabilité de l'accompagnement délivré afin de favoriser l'écoute individuelle, et pour valoriser toutes les réflexions personnelles et permettre la réussite de chacun à part égale. Cette construction personnelle est permise à la fois par une attention particulière à l'individu mais aussi par l'établissement d'un lien marqué entre l'entreprise, le centre de formation et la famille du jeune. Ce lien, tant pédagogique qu'organisationnel, est le garant d'une alternance productive et réussie, permet d'éviter un

¹² (UNMFEO, Rapport de Congrès de l'UNMFEO, 2005)

rapprochement avec les méthodes d'enseignement traditionnel et de s'adapter au rythme des jeunes.

Les signataires de cette charte s'engagent aussi à rassurer les familles et les jeunes qui ne connaissent pas les modèles de l'alternance pour une insertion réussie dans le milieu professionnel et dans la Maison Familiale. Cet accompagnement s'effectue toutefois aux antipodes du modèle de l'assistanat. Il s'agit encore une fois d'impliquer les parents dans la formation de leur enfant. Dans les nouvelles modalités de formation et notamment pour les contrats d'apprentissage, il peut s'agir d'aider les parents dans la recherche d'un patron, ce qui peut être plus difficile que pour un stage. Un contact établi et suivi de manière soutenue permet aux parents de se sentir véritablement acteurs de la formation de leurs jeunes et permet aux jeunes de garder un contact avec la formation même dans les temps en entreprise et à la maison.

iii. Le Rôle du Moniteur dans les MFR

Figure essentielle de la formation dans les MFR, le responsable de l'apport théorique de la formation est désigné sous le nom de moniteur dans les MFR. La particularité du moniteur face à un enseignant dit « classique » réside dans la définition de son poste dans la convention collective des MFR

a. La formation

C'est là la mission la plus évidente du moniteur, à ceci près qu'outre la fonction d'enseignant « classique » d'assurer les cours théoriques et pratiques pour les jeunes, le moniteur a aussi en charge la réalisation de certains outils de l'alternance. En effet il est clairement défini que le moniteur dans une MFR est membre d'une équipe et qu'à ce titre il participe à la co-construction en équipe du plan de formation en assurant les apports de sa matière, mais aussi de toutes les activités de la pédagogie de l'alternance en relation avec ladite matière. La mention de participation éventuelle à d'autres activités, spécifiques à l'établissement cette fois, fait référence à l'animation d'un CDI par exemple, ou encore le bon fonctionnement et l'animation des laboratoires et activités relatives aux nouvelles technologies.

b. L'éducation

Le moniteur de MFR a également deux autres missions stipulées dans la description de son poste : l'animation et l'éducation.

Par animation on désigne ici l'ensemble des temps non formalisés par des heures de face à face pédagogique. Concrètement il s'agit d'assurer une présence, dans notre cas à tour de rôle, lors des repas avec les apprentis, lors des récréations et des temps de pause, mais aussi lors des soirées d'animations dans le cadre de l'internat.

La fonction la plus importante et la plus spécifique aux MFR selon nous est pourtant la fonction d'éducation. Elle n'est pas clairement définie par des actions précises mais identifie parfaitement le moniteur dans les MFR. Il s'agit donc ici d'une attitude, d'une posture permanente du moniteur, qui est très proche d'une posture d'accompagnement permanent du jeune, de la famille, et du maître d'apprentissage vers la réussite de la formation. C'est cette posture qui lui permet d'appliquer les principes fondateurs des MFR en lui permettant de s'impliquer dans la réussite du jeune, et ce notamment par la mise en œuvre d'activités en marge de la formation pure. C'est également cette posture qui lui permet un lien particulier avec ses jeunes en formation, un lien motivant pour le jeune et pour le moniteur afin que la formation devienne une réussite, autrement.

A la suite de cette remise en perspective contextuelle du domaine d'étude nous souhaitons synthétiser les réflexions qui nous animent.

IV. SYNTHESE ET IDENTIFICATION DES CONCEPTS

Nous avons déjà déterminé des hypothèses de travail qui guideront notre réflexion et notre recherche en accord avec la question initiale suivante :

Qu'est-ce qui motive de jeunes adolescents en formation par alternance à l'apprentissage des connaissances théoriques de cette formation ?

Hypothèse N°1 : La pédagogie de l'alternance des CFA est actuellement ancrée dans un paradigme transmissif, sa réalisation effective serait donc de l'ordre de l'alternance juxtapositive.

Hypothèse N°2 : Les apprentis se représentent les matières générales de façon très négative et cela influence leur engagement en conséquence.

Hypothèse N°3 : Le faible sentiment d'efficacité personnelle des apprentis affecte très négativement leur motivation à l'apprentissage des matières générales

Hypothèse N°4 : Les facteurs de motivation externes à la personne (ou extrinsèques) n'ont plus aucune valence chez les apprentis.

Hypothèse N°5 : Les ingénieries innovantes, dont la teneur académique est moindre, de l'évaluation ont une valence supérieure pour les apprentis.

Rappelons que pour nous l'étude se déroulera dans le contexte précisé précédemment, c'est-à-dire celui de la pédagogie de l'alternance et notamment celles développée par les MFR aujourd'hui à la base de nombreuses théories appliquées dans les CFA. Après quelques lectures cursives¹³ ou précédant l'étude des concepts afin de mieux préciser les termes que nous utiliserons, nous définissons les concepts à étudier pour mener à bien notre recherche de la manière suivante :

- Pédagogie de l'alternance intégrative
 - Notion de co-conception ; co-formation et lien Apprenant\moniteur

¹³ Notamment (Bandura, La théorie sociale cognitive : une perspective agentique, 2008) ; (Barbot & Combès, 2006) ; (Cosnefroy & Fenouillet, 2009) ; (Høstmark Tarrou, 2011) ; (HODENT-VILLAMAN, 2007)

- Sens des apprentissages et liaison entre les agir du métier et les contenus des matières générales
- Evaluation et Innovation
 - Typologie des évaluations
 - Evaluations alternatives / Innovation évaluative
 - La place des TICE dans l'innovation pédagogique
- Motivation et sources
 - Motivation intrinsèque et extrinsèque
 - Le sentiment d'efficacité personnel
 - Agentivité et autonomie

L'étude du concept de pédagogie de l'alternance intégrative permettra à la fois de resituer le contexte dans lequel les apprenants évoluent, et précisera les critères permettant de vérifier la première hypothèse. Grâce à cette étude nous souhaitons donc décliner un ensemble de critères permettant de distinguer une alternance intégrative par rapport à l'alternance sous d'autres formes.

Il nous paraît ensuite nécessaire de définir le concept d'évaluation en formation, afin notamment de pouvoir le lier au concept d'alternance. Ce concept nous permettra alors de vérifier certains aspects des deux dernières hypothèses dans l'analyse du discours des interviewés.

Enfin, pour l'étude du concept de motivation, nous faisons le choix d'un panel restreint de théories de la motivation sous l'angle socio-cognitivist. Plus particulièrement nous mettrons l'accent sur les théories d'Albert Bandura qui nous semblent les plus actuelles et les plus dynamiques par rapport à notre sujet.

Ces concepts issus de nos hypothèses de recherche nous permettront alors de mieux définir notre questionnement initial et d'en déduire une problématique pour l'enquête de terrain.

PARTIE CONCEPTUELLE

I. PEDAGOGIE DE L'ALTERNANCE

i. Principe d'alternance

Pour John Dewey, philosophe américain ayant beaucoup contribué aux développements de la pensée pragmatique en éducation, l'alternance est fondée sur le principe d'apprentissage expérientiel. En effet, il soutient que l'école a pour fonction de partir de l'expérience des enfants pour donner du sens et de la valeur aux enseignements. Ce principe, revalidé comme le fondement premier de l'alternance par André Duffaure en France (DUFFAURE, 2007), bouleverse entièrement la conception courante de l'école. En effet, par acceptation de l'introduction de l'expérience, on renverse la priorité de l'enseignement : l'expérience devient la source du questionnement et de la réflexion, l'apport théorique ne venant qu'en second lieu, comme une sorte de régulateur.

David Kolb propose également une modélisation du processus d'apprentissage expérientiel (cf. Figure 3). Dans ce dernier, il positionne la première étape de l'apprentissage comme le ressenti, le vécu de l'expérience concrète par l'apprenant (Kolb, 1984). Ce vécu peut alors être « saisi » par appréhension, c'est-à-dire via un ressenti global et immédiat, ou par compréhension, à travers le spectre des représentations mentales. En réalité ces deux modes de « saisie » agissent en même temps, l'un étant souvent privilégié à l'autre selon les personnes. Ensuite, une deuxième étape du processus vise à transformer l'expérience soit par intention, c'est-à-dire via un mouvement réflexif sur l'observation, ou par extension, au cours de laquelle l'apprenant manipule son environnement pour expérimenter de lui-même de façon active. Ce cycle se répète à l'infini jusqu'à l'appropriation du savoir. De cette représentation, Kolb définit des styles d'apprentissage en fonction des « portes d'entrées » privilégiées par les personnes, cependant une telle classification a tendance à enfermer les apprenants dans des catégories discriminantes, par exemple : les personnes concrètes et les personnes abstraites. Toutefois l'intérêt de cette modélisation est de réussir à conjuguer intelligemment la théorie et la pratique en montrant que l'expérience n'est formatrice que par la réflexivité, c'est-à-dire une réflexion au moment de l'action sur l'action elle-même. C'est le processus de distanciation de l'évènement qui permet une transformation et une production de sens.

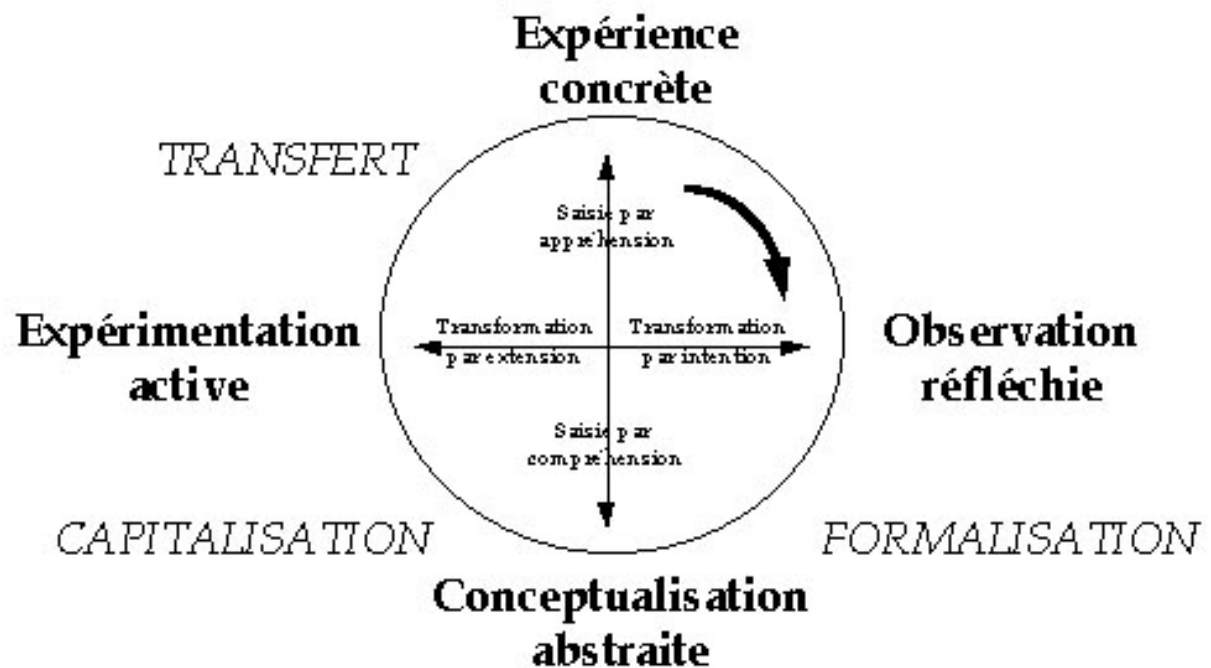


Figure 4 : Dimensions structurelles du processus d'apprentissage expérientiel selon Kolb, communément appelé Cycle de Kolb¹⁴

Cette idée de transformation de l'expérience en savoir est expliquée par Gaston Pineau via la théorie tripolaire de la formation. Cette dernière est née par tâtonnements de recherche et est ancrée dans les travaux de Jean-Jacques Rousseau sur les trois maîtres de l'éducation que sont le Soi, les Autres et les Choses (Rousseau, ed. 1966), enrichie des apports de Piaget sur le modèle cognitif de l'apprentissage (PIAGET, 1974). Ce modèle (cf. Figure 4) mis en boucle illustre le processus lié à la formation expérientielle tout comme la modélisation de Kolb

cherchait à le montrer, de façon plus claire et moins discriminante.

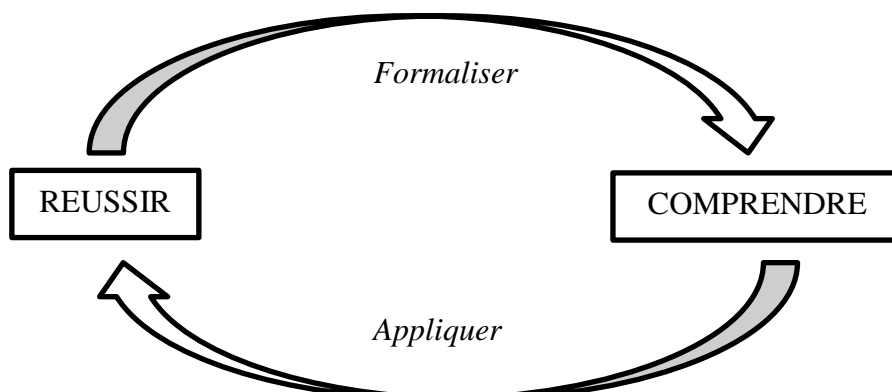


Figure 5 : Modèle de Piaget mis en boucle (PIAGET, 1974)

¹⁴ (G.R.A.M.A.L, 1996)

Dans cette théorie tripolaire de la formation expérientielle, l'alternance est définie comme une formation par contact direct entre le sujet et l'objet (Pineau, 1991), c'est-à-dire sans médiation d'écrits, d'images ... Il s'agit dès lors d'un lien direct à la fois géographique et temporel, sans l'intermédiaire de ce que Gaston Pineau appelle la « zone tampon ». Pour expliquer ce « tampon », nous dressons un parallèle avec un outil du même nom utilisé en informatique : la mémoire tampon. Le rôle de cette zone serait donc de réguler les flots d'informations arrivant par pics, afin de délivrer un flux continu, stable et droit, expliquant le fait qu'en sa présence « rien ne se passe ».

Le contact direct, créé par l'absence de « zone tampon » régulatrice, entre sujet et objet permet d'installer une discontinuité. En effet l'introduction de la nouveauté installe une rupture dangereuse et potentiellement blessante pour le sujet, et permet de déconstruire l'expérience et la formation. Afin que l'expérience devienne formative il faut alors la reconstruire en intégrant cette discontinuité, la traduire par une reconstruction améliorée, ajoutée. Cette reconstruction se fait par étapes cognitives, en utilisant le processus de réflexivité, et selon les étapes de préhension et de transformation de l'expérience définies par G. Pineau (Pineau, 1991), et en corrélation avec le cycle des apprentissages selon D. Kolb. Le processus de préhension correspondant aux étapes d'expérimentation et de réflexivité ; Le processus de transformation quant à lui rassemblant les étapes de traduction en expérience et de conceptualisation. Par cette alternance de l'expérience entre préhension et transformation le contact direct se trouve réfléchi. Les trois maîtres de l'éducation de Rousseau que sont le Soi, les Choses et l'Autre, s'appliquent à la formation dans deux cadres typiques : la solitude et l'intimité en formation. Au retrouve alors trois cas de situations en formation qui permettent d'illustrer leurs interactions (Pineau, 1989).

Pour le cas de l'auto-formation, le préfixe Auto- renvoie naturellement au "soi". Il s'agit dans ce cas d'un contact direct du "soi" au "soi", dont le danger principal réside dans l'acception du sujet comme objet de l'expérience au risque de la déconstruction du "Soi". La portée formative de l'expérience d'autoformation s'acquiert donc par l'intégration du non-Soi à l'expérience, c'est à dire de l'Eco, des "Choses", car en effet la solitude de l'autoformation est traduite par l'absence des "Autres" mais pas des "Choses".

Si l'Auto constitue une intégration de notre environnement à notre expérience G. Pineau définit que notre attachement aux choses est un lien de dépendance à l'usage, entre l'Auto et l'Eco. Ainsi entrer en contact direct avec les choses c'est donc déconstruire le lien

d'utilité, affronter et braver les règles communes d'utilisation des "Choses", et y ajouter un attachement symbolique personnel. Cet attachement implique de l'imagination et une prise de position personnelle, c'est à dire une ouverture de l'Auto à donner une dimension supérieure à l'Eco. L'Eco n'est plus alors réduit qu'au matériel et à l'utilité qu'on lui attribue généralement mais prend une forme sentimentale unique à l'Auto. Cette ouverture nourrit le développement de l'idée chez l'Auto, on se forme donc par l'intégration dans l'expérience d'une dimension personnelle.

Le paradoxe soulevé par l'hétéro formation, est celui de l'intimité. Si la solitude est l'expérience de l'absence de l'autre, l'intimité est bel et bien l'expérience de la proximité prépondérante de l'autre, contrairement à l'usage commun du terme. L'intimité en co-formation par exemple c'est donc l'expérience du contact direct de l'Autre à Soi, de l'altérité, au risque d'une aliénation de l'identité. L'intégration et la transformation des connaissances sociales et personnelles au rapport social déconstruit conditionneront alors l'issue formative de l'expérience. La théorie de la tri-polarité de la formation expérientielle se modélise donc sur la même représentation des trois maîtres de l'éducation de Rousseau.

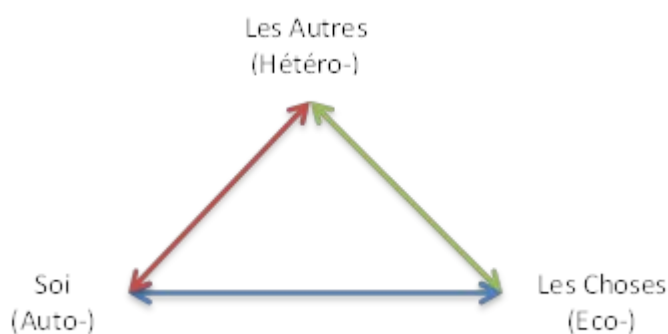


Figure 6 : Les Trois maîtres de l'éducation selon Jean-Jacques Rousseau

L'indissociabilité de ces trois pôles dans la formation permet de s'interroger sur la question des modèles de formation actuelle et celui de la création de modèles nouveaux, qui intégreraient l'expérientiel et le contact direct. Des modèles aux antipodes donc de la tendance sociétale actuelle qui cherche via la dématérialisation notamment, le contact le moins direct possible et le flux d'information stable et ininterrompu où « rien ne se passe ».

L'alternance constitue presque dans cette optique, un outil applicatif de la « formativité » de l'expérience. Majoritairement en ce que le principe de l'alternance et de la pédagogie du réel développée notamment par le mouvement des MFR, est d'exploiter lors des temps formels le contact direct qui a lieu entre le jeune et son métier. Il s'agit donc de réfléchir le

contact direct pour rendre les temps en entreprise formateurs en tant qu'expérience vécue valorisée. Et de la même façon, de créer un contact direct entre le jeune et les apports théoriques (en les reliant à la réalité du métier), en déconstruisant la représentation commune des matières théoriques, afin que ce contact soit réfléchi par le jeune pendant les temps en entreprise, et qu'il rentre dans une démarche consciente de construction de son savoir et de ses compétences. L'expérience est donc le principe fondateur de l'alternance, toutefois d'autres dimensions de ce concept sont également primordiales et interconnectées (Bougès, 2011, pp. 60-61).

Parmi celles-ci on trouve notamment :

- La mise en tension, fonction polémique : la confrontation à la réalité du monde professionnel met l'apprenant face à des problèmes qu'il doit résoudre. Même si l'alternance permet un enchevêtrement des pratiques et des savoirs, une intégration des savoirs dans les milieux de formations, il reste toujours un risque de ce que Bougès appelle la « dissonance »¹⁵. Cette dernière est la traduction de la tension vécue par l'alternant entre la réalité des situations socio-professionnelles et les enseignements plus abstraits vécus sur les temps d'école. Cependant Bougès considère cette mise en tension comme une force de l'alternance, et il n'est guère possible de le voir autrement. En effet, c'est ce phénomène de tiraillement incessant qui pousse un alternant à questionner et se questionner. Ainsi les alternants expérimentent-ils la pédagogie de la problématique, celle qui les amènera à trouver leurs propres réponses.
- Construction du savoir : la problématisation générée par l'alternance chez l'apprenant nous fait prendre conscience du changement de paradigme pédagogique. En effet, le but n'est pas ici de résoudre le problème (en tout cas pas en priorité), puisque l'alternance s'intéresse bien à la construction du problème. L'autonomie de l'acteur dans son milieu révèle alors une production de savoirs pour la construction personnelle de l'apprenant via ce que Piaget appelle l'« équilibration majorante » (Piaget, 1967-1998, p. p18), c'est-à-dire un processus auto organisateur à travers l'assimilation et l'accommodation.

¹⁵ En rapport au concept de « dissonance cognitive » introduit par le psychologue L. Festinger dans *L'Echec d'une prophétie* en 1957.

ii. Typologie de l'alternance

Il existe cependant plusieurs façon de faire de l'alternance, ce qui à amener beaucoup d'auteurs à chercher une typologie de l'alternance pour préciser la définition du concept. Ces typologies s'appuient sur des composantes précises de l'alternance.

G. Bourgeon dresse une classification de l'alternance en fonction des liens qui relient les éléments constitutifs du système de formation. Il définit alors trois types d'alternance :

- Alternance Juxtapositive : Ce que Malglaive appelait la « fausse alternance » (Malglaive dans Bourgeon, 1979). Pour Bourgeon cela constitue la forme la plus simple d'alternance dans laquelle le passage d'un milieu à un autre ne constitue qu'une prise de contact. Ainsi « elle est constituée de deux périodes d'activités différentes, l'une de travail, l'autre d'étude, sans aucune liaison entre elles » (Bourgeon, 1979, p. 35)
- Alternance Associative : telle qu'elle est illustrée dans le code rural, il s'agit d'une association de formation théorique et professionnelle selon un « rythme approprié » (Article L813-9 du Code Rural Créé par Loi 93-935 1993-07-22 annexe JORF 23 juillet 1993). Dans ce type d'alternance, Bourgeon estime que le lien entre les deux milieux et types d'activité demeure faible à cause de la prédominance affichée du savoir théorique. L'alternance associative reste alors une représentation séparatiste des connaissances mais constitue une forme avec plus de liens entre les milieux que l'alternance juxtapositive (Bourgeon, 1979, p. 36).
- L'alternance copulative : Autrement nommé alternance intégrative, (notamment par G. Malglaive) cette alternance semble mettre bon nombre d'auteurs d'accord. Dans ce type d'alternance on observe ce que Bourgeon appelle une « compénétration » (Bourgeon, 1979) des milieux pour ne former qu'un seul moment de formation. Malglaive estime de son côté que cette alternance dite « réelle » fait jouer toutes les dynamiques d'acquisition de compétence à la fois pour aboutir à la formation de l'apprenant (Malglaive dans Clavier, 2001). Il s'agit là unanimement de la forme la plus complexe d'alternance qui met en évidence un « système alternant » dans lequel les composantes sont équilibrées et en contact permanent.

De son côté, G. Lerbet distingue trois fonctionnements de l'alternance.

Tout d'abord, « l'alternance rythme » qui fonctionne sur un principe de juxtaposition des temps de formations à l'école et en entreprise. Ce mode de fonctionnement se rapporte uniquement à une organisation logistique.

Puis Lerbet décrit une organisation basée sur une réflexion Induction/Déduction. Dans cette alternance dite « renversabilité », l'apprenant utilise une tâche dans un milieu pour en réaliser une autre dans le deuxième milieu de formation. Très en lien avec le cycle de Kolb, cette conception tend à rattacher les processus cognitifs de préhension et de transformation à un milieu de formation respectif. Cependant, du point de vue de l'apprenant, la liaison entre les savoirs pratiques et théoriques reste assez désunie.

Enfin, il expose « l'alternance réversibilité » qu'il définit comme une organisation permettant la construction du savoir par l'alternant même grâce à des processus d'intégration et d'anticipation des activités.

Cependant, ces deux classifications tendent à se focaliser sur un aspect organisationnel ou institutionnel de l'alternance.

iii. Le système alternant

Comme le laisse supposer « l'alternance intégrative » définie dans ces deux classifications, il semblerait nécessaire d'explorer le concept d'alternance sous l'angle systémique. Cette analyse semble corrélée par le découpage du dispositif selon quatre dimensions comme le propose André Geay (GEAY, 2008).

Ainsi une première dimension concerne l'institution et le partenariat. Il est en effet indispensable de prendre en compte le phénomène de « coresponsabilité » de la formation (Clavier, 2001, p. 79) entre l'entreprise et l'école. Dans cette dimension organisationnelle, c'est la relation importante entre les deux milieux cogérant la formation qui est mise en avant. La deuxième dimension concerne la didactique de l'alternance, c'est-à-dire « l'étude systématique des processus de transmission et d'appropriation des connaissances » (Geay dans Clavier, 2001). Cependant il sépare cette dimension de celle de la pédagogie.

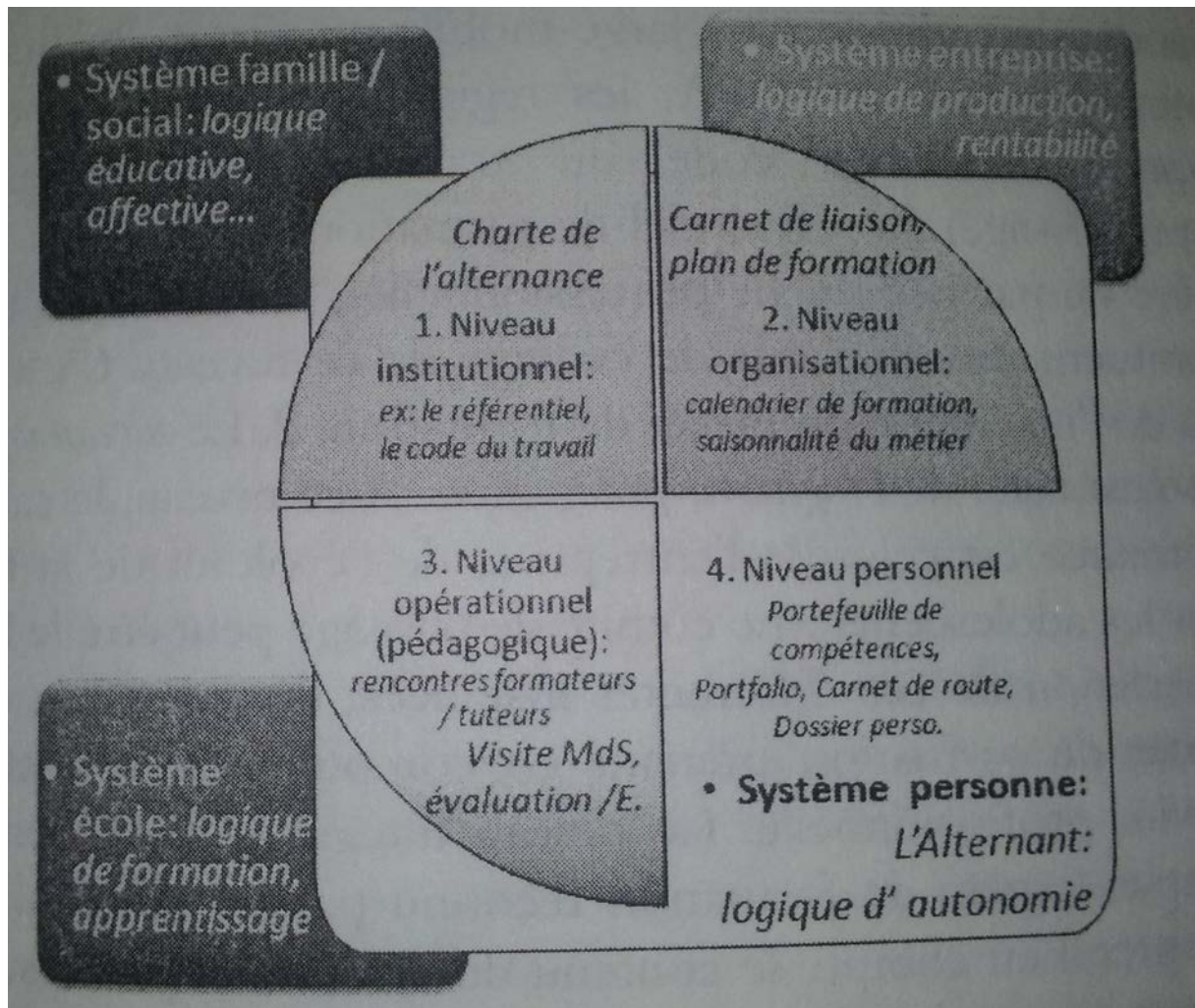


Figure 7 : Le système de formation en alternance : combinaison de sous-systèmes et de différents niveaux (Bougès, 2011)

Il définit que ce qui constitue cette troisième dimension concerne l'aspect relationnel entre l'apprenant et son tuteur en entreprise pour partager des savoirs à la fois théoriques et pratiques. Il nomme ceci le « savoir partagé ». La dernière dimension de son analyse met en avant la composante de production de savoir et de sens de l'alternance. Il s'agit donc d'une alternance à niveau personnel pour l'apprenant entre des stratégies d'acquisition de savoirs théoriques et pratiques suivant les modèles de Kolb et de Piaget. La complexité induite par ces différentes analyses, Louis-Marie Bougès dessine une modélisation du système alternance permettant de concrétiser l'organisation en sous-systèmes par niveaux ou l'apprenant prend une place centrale d'interface (cf Figure 6).

Nous voyons bien ici la position centrale de l'apprenant au confluent des sous-systèmes qui composent le système alternant et en même temps lui-même partie intégrante du dispositif au

niveau personnel. Il nous paraît donc impensable, en conclusion, de définir une alternance intégrative comme application idéale de l'alternance. En effet dans les classifications de Bourgeon, Malglaive et Lerbert, une trop grande place est accordée à l'organisation. Indéniablement il faudra accorder la place nécessaire à cette dimension, cependant au vu de la représentation systémique de l'alternance, nous voudrions atteindre une alternance intégrative autonomisante, en ajoutant à la valeur partenariale de l'organisation entre l'entreprise et le centre de formation, une voix pour l'alternant, pour qu'il soit lui aussi partenaire du dispositif afin d'acquérir une autonomie dans sa construction de savoir. Afin que cette position puisse être occupée par l'alternant, il est toutefois nécessaire d'adapter le rapport entre le formateur et l'apprenant établi dans l'enseignement traditionnel. Cela nécessite une réflexion sur la hiérarchisation des savoirs et l'importance du jugement porté sur la construction du savoir de l'alternant. Dans cette optique, nous souhaitons développer le sujet de l'évaluation, afin de comprendre les mécanismes du jugement entre apprenant et formateur.

II. DE L'ÉVALUATION

Selon le nouveau Petit Robert, l'évaluation constitue l'action d'évaluer, de déterminer la valeur ou l'importance de quelque chose. Il s'agit de l'approximation d'une valeur. (Le nouveau Petit Robert, 1996). Ainsi évaluer se ramène à porter un jugement sur la valeur ou le prix. Ces définitions renvoient à l'expertise, au calcul, mais aussi à l'approximation et à l'estimation (Rey & Rey-Debove, 1996).

On observe donc deux sens du terme en tension dans la langue française courante, il est en effet difficile de savoir si l'évaluation des élèves relève de l'expertise du formateur pour déterminer précisément la « valeur » académique d'un évalué, ou s'il s'agit d'une approximation. Dans les deux cas on a trop tendance à oublier la notion de jugement rattachée à l'évaluation, c'est-à-dire de prendre une décision, de se faire une opinion sur le travail d'un apprenant. Il y aurait donc un côté subjectif à l'évaluation scolaire, une forme de jugement émise par l'entité supérieure du formateur et décisive dans l'avenir scolaire de l'apprenant.

i. De la subjectivité de la notation

Ce phénomène de jugement entraîne des tensions dans certaines composantes de l'examen classique, et notamment sur le contenu des compétences à évaluer, sur l'estimation du seuil à atteindre, sur ce que les formateurs attendent des apprenants à cause d'informations extérieures et sur l'effet dû à la succession de copies (Clavier, 2001). La docimologie, c'est-à-dire l'étude de la constitution et de la fabrication des notes, définit plus précisément ces effets qui agissent sur l'objectivité du système de notation (Bonniol & Vial, 2009; Beauté, 1994). Ainsi quatre effets ont été identifiés :

- Effet d'ordre et de contraste : Jean-Jacques Bonniol prouva en 1972 que la notation d'une copie est indexée en partie sur la note de la copie précédente. Par contraste le correcteur affine son jugement de manière de plus en plus négative au fil des copies, les dernières notes étant donc statistiquement moins bonnes que les premières.
- Effet de contamination : cet effet tend à démontrer que dans le cas d'une notation accompagnée d'un dossier scolaire, l'information externe a une valeur modératrice différente selon la note obtenue par la copie. Comme le démontre Jean-Paul Caverni (Bonniol & Vial, 2009) un bon dossier scolaire ne permet pas de faire remonter une mauvaise tandis qu'un mauvais dossier fait grandement baisser une bonne note.

- Effet de stéréotypie : c'est l'effet de subjectivité relationnelle. Lorsque le correcteur et l'évalué se connaissent, par exemple au cours d'une année scolaire, le correcteur a déjà établi un jugement sur les compétences qu'il pense être maîtrisées par l'évalué. Il s'agit d'un effet de non-révision du jugement déjà porté.
- Effet de Halo : La relation pédagogique entre élève et formateur n'est pas dirigée uniquement par les compétences de chacun mais également par un ensemble de stéréotypes sociaux et comportementaux. Ainsi l'effet de halo explique t'il l'indexation de certaines notes sur le comportement de l'élève, au lieu de se baser sur la performance produite exclusivement. Cet effet est susceptible d'apparaître plus facilement dans des domaines difficilement quantifiables.

Jusqu'à présent la docimologie n'a pas réussi à neutraliser tous ces effets subjectifs. Ainsi on revient à la portée subjective d'un système de notation. Cependant il est très important de garder à l'esprit que la docimologie ne s'intéresse qu'à la méthode et aux techniques d'évaluation, c'est-à-dire à « l'Examen », sans jamais se centrer sur le sujet évalué ou évaluateur.

Plusieurs courants théoriques se sont penchés sur ces problèmes mais deux d'entre eux apportent des réponses assez contradictoires : le Positivisme et le Constructivisme.

ii. La vision Positiviste de l'évaluation

Le courant théorique positiviste s'ancre dans une conception très objective du monde. Ainsi la connaissance y est admise comme la somme des faits observables et vérifiables, préférablement via l'expérience scientifique, d'un phénomène donné.

Les auteurs adhérant à cette théorie ont dû développer des techniques scientifiques de tests pour augmenter la dimension objective de l'évaluation, ceci dans le but de réduire la part de jugement personnel dans l'action de l'évaluateur. Il ne s'agit pas là d'une critique des personnels concernés, mais d'un simple fait mécanique, un formateur ne peut pas suivre seul toute une cohorte d'apprenants (Clavier, 2001). Cette évaluation dite critériée a été imaginée par des experts de docimologie via l'invention du système de barème. Ce système applicable à tout domaine qu'il soit scientifique, donc quantifiable, ou plus complexe, via une décomposition de l'épreuve en critères quantifiables, constitue un progrès énorme en terme d'objectivité (Beauté, 1994) mais ne résout pas tous les problèmes de l'évaluateur.

La théorie positiviste préconise donc une évaluation basée sur des questionnements objectifs dont les résultats sont traités de manière statistique. Cette science de la mesure appelé psychométrie cherche à quantifier par des études statistiques de notes, et notamment le phénomène de variance et la théorie de Gauss, les influences des effets subjectifs afin de les corriger par modification des notes. Afin de prendre en compte la dimension subjective du correcteur, la démarche statistique observe les résultats des apprenants mais surtout leur variance, afin de déterminer l'écart entre la performance estimée et la performance attendue en fonction de l'objectif de certification (Landsheere, 1971).

Un des problèmes majeurs de ces techniques est induit par leur caractère extrêmement objectivant. Certes cette objectivation résout le problème de jugement inhérent à chaque personne, toutefois, cette objectivité réside dans la constitution d'un référentiel très normé de savoir à acquérir. Ainsi structurée, l'évaluation ne laisse pas la place à une réponse alternative, développée par l'intelligence même de l'apprenant, et qui représenterai une solution viable. On en déduit que ces méthodes de test « ne montrent pas forcément ce que l' [apprenant] sait mais [...] font émerger à quel point des savoirs il en est » (Clavier, 2001) par rapport à un objectif final. De plus l'étude statistique des notes obtenue pour la vérification de la théorie docimologique concernant la Courbe de Gauss à tendance à rendre l'évaluation relative. Ainsi « l'évaluation relative mesure plutôt des écarts entre tel individu d'un groupe et ses condisciples » (Beauté, 1994). Enfin, la pensée positiviste envisage surtout l'évaluation dans une démarche de certification terminale avec des étapes intermédiaires définies par les connaissances acquise dans un groupe d'apprenants.

Comme on peut le constater, cette vision ne laisse pas la place à une évaluation de la construction personnelle des apprenants. Comme le dit Carl Rogers en manifestant son opposition à la conception d'une mesure chiffrée du développement personnel :

« [L'apprenant] est bien obligé de développer ses propres orientations et de découvrir celles qui lui apportent quelque chose, au lieu de s'en remettre passivement aux récompenses qu'il recevra sous forme de note ».

Le Positivisme ne cherche donc pas à résoudre les problèmes de l'apprenant ou du correcteur en matière d'évaluation mais se penche donc uniquement sur la problématique d'objectivité de la notation. Il semblerait que les chercheurs de ce paradigme tendent plus souvent à évaluer le correcteur plutôt que de s'attarder sur les compétences que l'on cherche à évaluer chez l'élève.

Ainsi le constructivisme cherche-t-il à répondre aux problèmes posés par le positivisme en matière d'évaluation.

iii. Evaluation et Constructivisme

En France le courant constructiviste a été majoritairement développé par J. Piaget qui l'explique comme :

« Une théorie selon laquelle la connaissance n'est ni une copie de l'objet ni une prise de conscience de formes, apriori, qui soient déterminées dans le sujet, c'est une construction perpétuelle par échanges entre l'organisme et le milieu au point de vue biologique, et entre la pensée et l'objet au point de vue cognitif. » (Piaget, 1936; Landsheere, Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, 1999)

Ainsi on considère la connaissance comme une appropriation et une construction perpétuelle par le sujet. Or en matière d'évaluation, il est difficile de considérer cette construction dans le paradigme positiviste via la psychométrie.

Le constructivisme rejette donc toute forme de test dans l'évaluation car il ne permet pas de juger de la complexité de la construction cognitive d'un apprenant (Clavier, 2001). En corolaire de cette idée de construction cognitive, il convient de préciser que le constructivisme établit une différence de hiérarchie d'appropriation selon les personnes et également une individualité de la rapidité d'apprentissage.

Pour évaluer cette construction on ne cherche donc pas à normaliser mais bien au contraire à individualiser le suivi de l'apprenant. Afin de concrétiser ces théories, c'est la pédagogie par objectifs qui est privilégiée et qui donne lieu à une transformation de la relation entre formateur et apprenant. Ainsi la dualité de la relation se transforme en triptyque où les objectifs peuvent faire l'objet d'une négociation et d'une transaction, mais pose la question de la légitimité des objectifs (Bonniol & Vial, 2009)

Au contraire de l'évaluation sommative ou certificatrice préconisée par le positivisme, le constructivisme aborde l'évaluation comme une forme d'accompagnement à la construction cognitive visée par la formation. On parle donc ici en termes d'évaluation formative ou formatrice, mais quoi qu'il en soit participative (Cardinet dans Bonniol & Vial, 2009).

Ces deux types d'évaluation se veulent continues, à l'inverse de l'évaluation certificatrice majoritairement terminale et ponctuelle. Le principe réside dans la fonction de régulation

intrinsèque de l'évaluation, elles visent donc à renseigner l'apprenant et le formateur sur leurs stratégies d'appropriation et de transmission, avec pour finalité d'améliorer le processus (Beauté, 1994). L'évaluation formative permet au formateur d'ajuster les contenus à délivrer en fonction des lacunes de ses apprenants et vise également à faire comprendre ses erreurs à l'apprenant. En ce sens elle n'est pas sanctionnante mais bien vecteur d'accompagnement. La différenciation de l'évaluation formatrice vient du changement de point de centration. En effet, cette dernière est centrée sur l'apprenant et vise à le renseigner sur « l'intégration des critères de réussite » (Beauté, 1994) afin d'en faire une expérience formatrice.

Le plus gros inconvénient de cette conception de l'évaluation réside dans sa faible praticité (Bonniol & Vial, 2009). En effet l'individualisation de la régulation nécessite des moyens bien supérieurs à la normalisation.

En résumé, le constructivisme engage l'évaluation comme un système de gestion et de régulation des enseignements, au contraire du positivisme qui ne conçoit que l'évaluation comme un contrôle ponctuel certificateur.

iv. Typologie et fonctions de l'évaluation

Selon le paradigme théorique dans lequel on se place, la didactique de l'évaluation varie et cependant reste conscrée dans un cadre assez restreint : Evaluation sommative et Evaluation formative. Le concept mérite pourtant d'être élargi, cependant jusqu'à présent quelques questions restent sans réponse. Pourquoi évaluer ? Qui évaluer ? « Quoi » évaluer ? Et pour qui ?

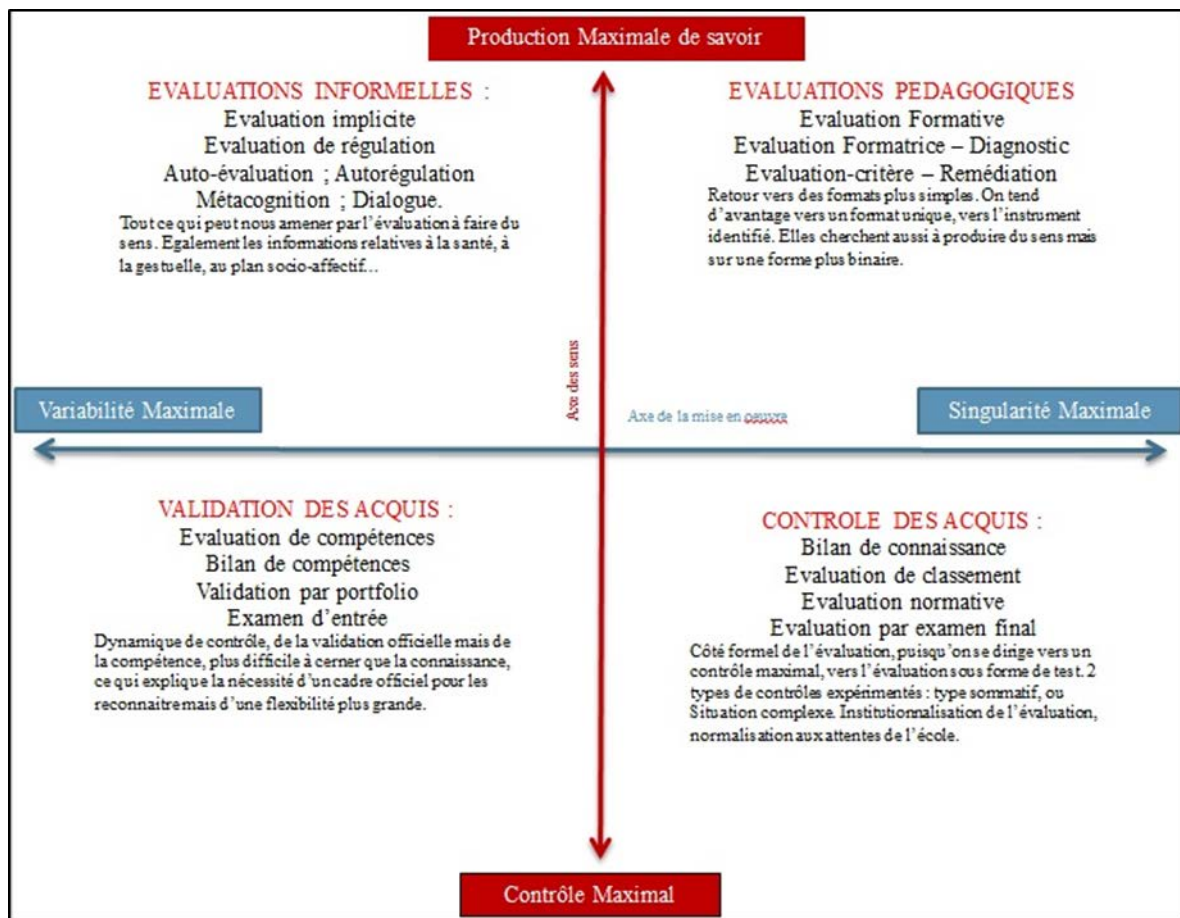


Figure 8 : Classification des types d'évaluation selon Roegiers

L'évaluation, comme toute action consciente, doit avoir une finalité, un but. Que ce soit dans une intention d'information, de formation, d'explication, ou même d'action directe sur le public évalué, les didactiques et méthodes semblent être redondantes.

Charles Hadji définit les finalités de l'évaluation comme une « intention qui dynamise le projet d'évaluer » (Hadji, 2012), il s'agit donc des grandes intentions dans lequel le projet trouve sa source. Il les différencie des fonctions, réponses à la question « Pour quoi ? », et qu'il définit comme « l'usage social concret dominant, dans le cadre d'un projet d'utilisation de l'évaluation » (Hadji, 2012).

	Fonction Bilan	Fonction Gouvernance	Fonction Promotion
Commanditaires	Evaluation-vérification	Evaluation-régulation	Evaluation-justification
Public concerné	Evaluation-diagnostique	Evaluation par objectifs	Evaluation-accompagnement
Groupe d'acteurs sociaux	Evaluation-mystification	Evaluation-instrumentaliste	Evaluation-manipulation

Tableau 1: Usages sociaux de l'évaluation selon C. Hadji

De plus la question de l'évaluation peut également être regardée sous l'angle des publics bénéficiaires, que C. Hadji classe en trois catégories :

- Le public des commanditaires : ceux qui ont demandés l'évaluation.
- Le public-objet : directement concerné par l'action évaluatrice
- Le public-groupe d'acteurs sociaux : non-directement concerné mais qui utilisera l'évaluation pour une finalité autre que celle pour laquelle elle a été commanditée, pour ces intérêts propres.

Cette classification du public possède le grand avantage de mettre en exergue la fonction politique de certaines composantes de l'évaluation.

Pour Vial, il n'existe cependant que deux grandes fonctions de l'évaluation, qu'il estime indissociables dans l'acte évaluatif (Bonniol & Vial, 2009):

- La fonction Mesure, qui permet de mesurer et de se mesurer par rapport à un référentiel de savoir, ou par rapport à des pairs. Il s'agit ici de placer sa propre valeur sur une échelle.
- La fonction Gestion, qui permet la régulation des processus d'apprentissage.

La critique de Hadji sur cette classification nous semble pertinente, la fonction de pression politique issue de la différenciation du public bénéficiaire semble en effet incontournable aujourd'hui. Une action évaluatrice peut en effet chercher à manipuler ou mystifier une population, le plus souvent en orientant la mesure faite au profit d'un groupe donné voire par falsification. Vial semble intégrer cette fonction à l'évaluation-gestion, mais il est vrai que la différenciation entre finalités et fonctions est très difficile à cerner (Hadji, 2012).

En appliquant ces réflexions à la formation des apprenants, nous souhaitons résumer simplement les fonctions de l'évaluation que nous retenons.

Fonction Diagnostic et orientation Mesure	Fonction Régulation Gestion	Fonction Certification Mesure
<i>Objectifs :</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ Prévoir le contenu à adapter ○ Choisir des méthodes d'apprentissage <i>Objets :</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ Aptitudes maîtrisée ○ Motivation initiale <i>Type :</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ Epreuves normatives 	<i>Objectifs :</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ Comprendre la construction de l'apprenant ○ Ajuster les contenus ○ Piloter le processus d'acquisition des connaissances <i>Objets :</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ Stratégies d'apprentissages ○ Mode de fonctionnement de l'apprenant ○ Difficultés d'apprentissage <i>Type :</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ Epreuves critériées ○ Epreuves formatives et formatrices ○ Epreuves construites « sur mesure » 	<i>Objectifs :</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ Valider les objectifs ○ Reconnaissance sociale des compétences <i>Objets :</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ Compétence globale ○ Savoir-faire significatif <i>Type :</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ Tâches globales ○ Epreuves normées/typiques ○ Epreuves sommatives

Tableau 2 : Fonctions de l'évaluation dans l'apprentissage scolaire

v. Evaluation et innovation

Innovation constitue l'action d'introduire dans une chose établie quelque chose de nouveau ou d'encore inconnu (Le nouveau Petit Robert, 1996). Selon Jean-Marie De Ketele « toute action, toute innovation ne prend son sens que dans le contexte précis dans lequel elle s'est développée », cette idée développée par Marc Durand sur les bases du paradigme de l'action située, implique d'étudier la question de l'innovation en formation selon plusieurs niveaux d'analyse.

Précisons d'abord ce que nous entendons par innovation. En effet, le concept d'innovation n'implique pas forcément un changement radical des faits établis, elle peut aussi se contenter de modifier certains aspects pour atteindre les mêmes buts. L'innovation introduit un changement, qu'il soit dans les méthodes, dans les sujets, ou dans les finalités. Certains changements impliquent un renouveau, l'abandon d'un fait au profit d'une pure création, inconnue auparavant, mais elle peut aussi se contenter de quelques modifications de faits et

actions déjà existants. Selon De Ketele on peut donc distinguer deux types d'innovation selon le type de problème générateur d'innovation ((De) Ketele J. M., 2001).

« Le premier problème, le plus classique, réside dans la perception d'un difficulté ressentie comme insupportable et que les routines et démarches habituelles ne parviennent pas à dénouer. [...] Moins classique, un second type de problème est de nature plus proactive. Il ne prend pas sa source dans une difficulté ressentie comme insupportable, mais dans un sentiment d'insatisfaction quant à la façon habituelle de travailler. »

L'innovation naît donc soit d'un problème inédit, soit d'une méthode inédite. Dans les deux cas c'est la nécessité de se mettre en projet qui permet d'atteindre une innovation, et ce afin de prendre le temps de et de se donner les armes pour prendre en compte tous les niveaux du défi posé. Il est en effet absolument incontournable de se poser la question : à qui sert l'innovation ? C'est une problématique qui à attrait à la pertinence sociale de l'innovation, et qui implique de ne pas seulement prendre en compte un seul point de vue, mais de considérer une multitude de catégories d'acteurs.

L'innovation est donc un phénomène contextualisé et complexe d'introduction de changement en vue de la résolution d'un problème.

Suite à ces précisions, il nous semble qu'on peut distinguer deux façons d'aborder le lien entre évaluation et innovation. On peut en effet évaluer l'innovation, c'est-à-dire réaliser une évaluation *de* l'innovation, ou alors on peut innover l'évaluation, en ce sens qu'en évaluant *dans* l'innovation cela implique que l'évaluation soit partie intégrante de l'innovation. La différenciation de ces deux aspects réside, pour nous, dans le public visé et le but que l'évaluateur cherche à atteindre, la méthode pose cependant les mêmes problèmes.

En effet, les méthodes les plus courantes d'évaluation sont aujourd'hui des évaluations par objectifs, et c'est en général de cette façon que l'institution cherche à mesurer l'efficacité de ces systèmes. Cependant, en termes d'innovation, même s'il semble essentiel de se fixer des objectifs, nous sommes forcés de constater que cela peut nuire gravement à la complexité et à la créativité intrinsèque de l'innovation. Comme l'énonce De Ketele :

« L'innovation est souvent ailleurs que là où l'on croyait, [...] très souvent on croit aller quelque part et de fait on va ailleurs. » ((De) Ketele J. M., 2001)

Ainsi même si l'évaluation sommative reste l'évaluation privilégiée de beaucoup d'acteurs de la formation, il est ici essentiel de se rappeler de la fonction de gestion, de la fonction régulatrice de l'évaluation critériée. En effet, en termes d'innovation, il semble essentiel de laisser une large place au surgissement de l'imprévu au risque de la création d'une tension avec les exigences des repères institutionnels. N'oublions pas également que le but de l'innovation est de créer une plus-value et des valeurs. Dans le cas d'une innovation visant à modifier la méthode habituelle de travail, ce qui est notre cas d'étude ici, l'évaluation dans l'innovation doit donc à la fois valider l'acquisition des savoirs visés même avant l'innovation, mais doit également évaluer les valeurs acquises grâce à l'innovation. C'est cette dernière évaluation des valeurs qui permet à l'évaluateur de comprendre la méthode de construction de l'apprenant et de réguler l'acte innovant pour l'adapter au mieux aux besoins et aux objectifs globaux de l'action. C'est cette portée régulatrice qui fait de l'évaluation une partie intégrante de l'innovation.

La seule portée autonomisante de l'évaluation réside donc dans sa fonction de régulation dans laquelle l'apprenant est évalué non pas sur « ce qu'il sait » mais plutôt sur « la manière dont il a su ». Cette fonction semble bien correspondre aux objectifs du système alternance, qui visent la construction du savoir par l'apprenant lui-même. Toutefois, nous ne savons toujours pas si une innovation de ce type dans les pratiques d'évaluation changera la relation au savoir des jeunes, leur envie d'apprendre. Il nous semble nécessaire à ce moment de l'étude d'aller préciser les courants théoriques qui permettent d'expliquer le comportement des personnes, c'est-à-dire leurs motivations.

III. MOTIVATION ET SOURCES

En philosophie, la motivation concerne la relation d'un acte aux motifs qui l'expliquent ou le justifient. En psychologie toutefois, c'est l'action de forces conscientes ou inconscientes qui déterminent le comportement. (Le nouveau Petit Robert, 1996) Etudier le concept de motivation et le phénomène chez des individus est un moyen de chercher à expliquer les raisons d'un comportement en particulier. Selon Lagache, « la motivation est un facteur psychologique (conscient ou non) prédisposant l'individu [...] à accomplir certaines actions ou à tendre vers certains buts, un besoin, une tendance. »

La distinction psychologique des composantes conscientes et inconscientes de la motivation ne peut pas laisser indifférent. On observe ainsi dès la définition du terme une différenciation entre deux types de sources de motivation. Nous posons alors la question de savoir si ces catégories sont ordonnées, si un modèle hiérarchique se dessine déjà. Il semble pourtant exister une autre classification.

Le behaviorisme considère la motivation comme un moyen de résoudre des situations gênantes pour un individu. Ces situations gênantes, ce qui est considéré comme un « inconvénient » par la théorie behavioriste, créent un besoin qui amène un comportement motivé de réduction du déséquilibre. Parmi les théories du besoin, on trouve également la théorie freudienne qui pour sa part considère le comportement motivation comme un combat contre les pulsions qui sont sources de déplaisir. La motivation devient alors le chemin vers le plaisir. Ces deux théories, même si elles permettent d'expliquer des comportements pathologiques, sont toutefois insuffisantes et trop limités lorsqu'il s'agit d'expliquer le comportement de l'être humain normal (Chartier, 1982). D'autre part, les théories relationnelles et existentielles de la motivation telles que développées par J. Nuttin et A. Maslow définissent respectivement la motivation comme l'aspect dynamique de la relation d'un individu à son environnement, et comme une dynamique qui vise à la satisfaction d'une articulation complémentaire de besoins de base et de besoins de croissance.

Ces deux dernières théories permettent de mettre à jour un point essentiel du concept de motivation. On peut en effet envisager la théorie selon les principes qui gouvernent le comportement et leur source, ainsi dans la théorie relationnelle le comportement est influencé par un élément de l'environnement, extérieur à la personne, tandis que la théorie existentielle

visant la réalisation de soi cherche les raisons du comportement dans des facteurs internes à la personne, via notamment la réalisation de projets personnels.

Ainsi sommes-nous amenés à nous demander s'il n'existerait pas deux types de motivation qui permettraient d'expliquer ses variations dans les théories.

i. Autodétermination, Motivation intrinsèque et extrinsèque

Il existe en effet deux types de motivations dans la théorie de l'autodétermination développé par Edward Deci : la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque. Cette théorie permet de combiner les postulats des théories humanistes sur l'actualisation de soi mais aussi les théories behavioristes qui déterminent que le développement se fait uniquement par l'environnement. Ainsi la théorie de l'autodétermination postule-t-elle que l'individu tend naturellement et de façon innée à une amélioration et une complexification de soi toutefois elle postule aussi que certains facteurs sociaux et contextuels peuvent venir aider ou empêcher ce développement personnel (Vallerand, Carbonneau, & Lafrenière, 2009).

La motivation extrinsèque concerne les actions effectuées dans la perspective d'atteinte d'un but extérieur à l'action en elle-même que ce soit pour obtenir une récompense, pour échapper à une punition ou dans un but utilitaire contraint. *A contrario* la motivation intrinsèque réside dans la volonté de réaliser une activité pour le seul plaisir de la réaliser. Ainsi comme l'explique Deci¹⁶:

« Le concept de motivation intrinsèque est issue des travaux de Harlow (1953) et White (1959) en réaction aux théories behavioristes dominantes en ce temps. Les comportements intrinsèquement motivés ont été alors définis comme ceux qui n'étaient pas guidés par les pulsions physiologiques et leurs dérivés, et pour lesquels la récompense réside dans la satisfaction spontanée associée à l'activité en elle-même plutôt que dans ses conséquences opérationnelles distinctes. » (Deci & Vansteenkiste, 2004)

Cette théorie de l'autodétermination suppose donc un dialogue entre l'environnement et le besoin inné des individus de satisfaire ses besoins de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale. De plus, selon Vallerand, la théorie de l'autodétermination propose que ces trois besoins de l'individu sont universels, innés, et de nature culturellement invariante (alors que la façon de les satisfaire variera selon les cultures).

¹⁶ Traduction personnelle, en anglais dans le texte

Cette théorie est constituée de trois sous-théories développées indépendamment sur la même base pour concevoir la relation dynamique entre les motivations intrinsèques et extrinsèques de l'individu et son environnement social.

Premièrement la théorie de l'évaluation cognitive permet d'expliquer la relation entre motivation intrinsèque et contexte social, et de distinguer les effets et relations en motivation extrinsèque et intrinsèque. Les études de cette sous-théorie ont permis de prouver que les récompenses extrinsèques diminuent la motivation intrinsèque par réaffectation. Ainsi, un individu engagé par plaisir deviendra motivé par l'argent à force de récompenses monétaires par exemple (Vallerand, Carbonneau, & Lafrenière, 2009). A l'inverse, un *feedback* ou commentaire positif sur la compétence de l'individu augmente la motivation intrinsèque. De la même façon, des facteurs sociaux externes contrôlant comme la menace de punition ou la surveillance diminuent le sentiment d'autonomie et donc la motivation intrinsèque.

Ensuite la théorie de l'intégration organismique propose un ordonnancement des types de régulation de la motivation selon « le degré d'intériorisation dans le soi » (Vallerand, Carbonneau, & Lafrenière, 2009). Cette échelle appelée le continuum d'autodétermination (cf. Figure 8) ne représente pas un cheminement évolutif, autrement dit, on ne passe pas d'une régulation à l'autre dans un sens donnée systématiquement, on peut alors se situer à n'importe quel endroit de l'échelle pour une situation identifiée.

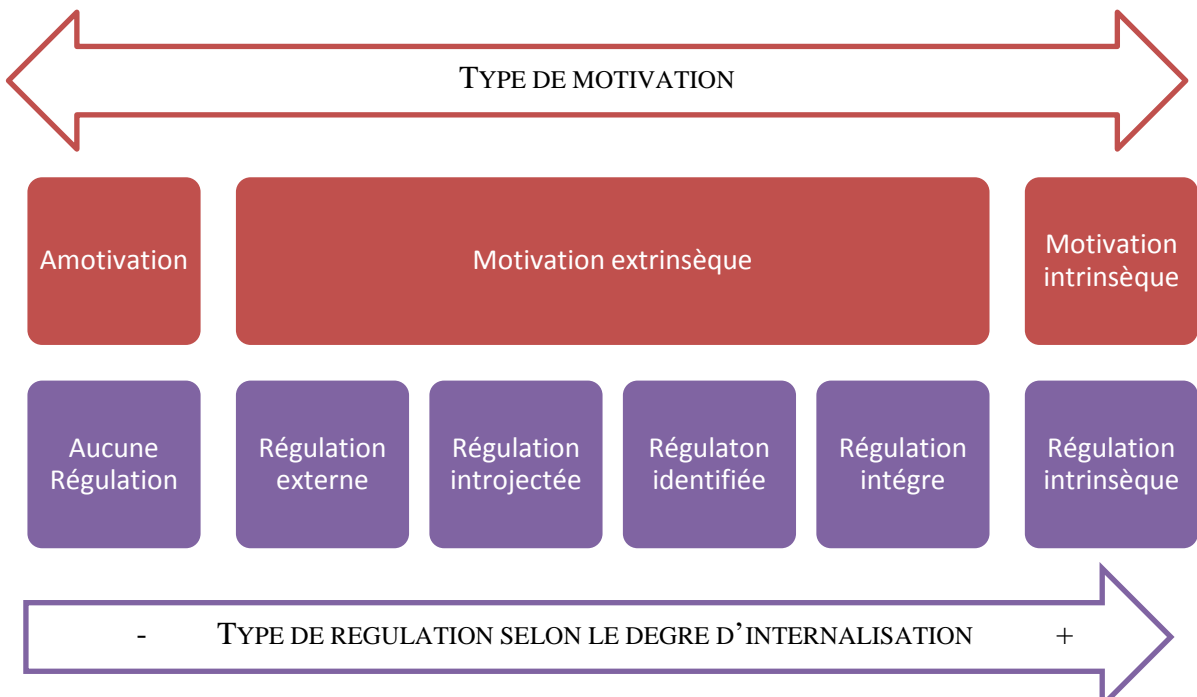


Figure 9 : Le continuum d'autodétermination dans la théorie de l'intégration organismique (Vallerand, Carbonneau, & Lafrenière, 2009)

La régulation externe est la base de la motivation extrinsèque c'est-à-dire que la régulation est effectuée par des facteurs externes comme des récompenses ou des contraintes imposées. Dans la régulation introjectée, l'individu commence à s'imposer les contraintes, et ainsi il se culpabilise. La régulation identifiée intègre le choix de l'individu pour une activité dans laquelle il trouve une valeur cependant cette activité est toujours réalisée pour des buts extérieurs à la personne. La régulation intégrée comprend une forte auto-motivation de l'individu dans une activité cohérente avec le « soi » en complément d'une régulation par contraintes externes. La régulation intrinsèque, définition même de la motivation intrinsèque, définit le cas où l'action est menée uniquement et absolument uniquement pour le plaisir de l'action elle-même sans attente de récompense.

Evidemment il existe d'énormes avantages dans la qualité de la performance et le bien-être à se situer dans une régulation intrinsèque de notre motivation (Vallerand, Carbonneau, & Lafrenière, 2009).

Enfin, la théorie des orientations de causalité développée par Deci et Ryan en 1985, définit qu'il existe trois types d'orientation qui permettent de prendre en compte les penchants naturels des individus à se situer dans telle ou telle régulation de leur motivation.

Ainsi un individu ayant une orientation autonome vise la régulation de ses comportements via ses valeurs profondes, on se situe alors dans des régulations intégrées, identifiées, ou même intrinsèques. Un individu avec une orientation contrôlée tend à réguler ses comportements sur la base des contraintes extérieures auxquelles il est soumis, dans le cadre d'une régulation introjectée ou externe. L'orientation impersonnelle traduit la passivité de l'individu et le manque de régulation de ses comportements, on tend vers l'amotivation.

Deci et Ryan concluent leur étude en expliquant que si l'orientation autonome est associée à une estime personnelle positive et un bien-être psychologique, l'orientation contrôlée au contraire manifeste des caractéristiques d'agressivité et d'impatience (Vallerand, Carbonneau, & Lafrenière, 2009).

De ces trois sous-théories, Vallerand et Carbonneau dessinent un modèle organisé de la motivation selon les niveaux de généralité de cette dernière. En effet, les trois sous-théories précédentes permettent de voir pointer des motivations sensiblement différenciées selon si on considère le contexte social en général, l'individu psychologique constant, ou l'individu à un moment donné. Ces niveaux, Vallerand les nomme respectivement Global, Contextuel et

Situationnel. Il propose alors un modèle hiérarchique de la motivation où chaque niveau est influencé à la fois par des facteurs externes sociaux et des facteurs internes personnels (cf. Figure 9).

En conclusion, la théorie de l'autodétermination permet clairement d'identifier deux types prépondérants de motivation, la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque qui sont toutefois liées par un continuum. Dans ce cadre la différence se fait au niveau des conséquences de la motivation en fonction du degré d'intériorisation des motivations, degré qui est influencé dans tous les cas à la fois par des facteurs sociaux externes facilement identifiables et par les médiateurs internes plus difficilement explicités. Cette théorie explique donc que l'estime de soi est influencée par le soi et l'environnement mais ne donne toutefois aucune place explicite à l'expérience alors que le phénomène constitue à notre avis une grande partie de notre estime personnelle préalable et permet la construction initiale du « soi ». Ainsi même si cette théorie permet d'expliquer le processus de motivation de l'individu sous forme de chaîne causale, interconnectée à différents niveaux de l'individu, elle ne nous permet pas d'identifier précisément les sources à l'origine de la médiation et n'instaure pas de processus récursif, la régulation n'ayant dans cette théorie pas d'autre but que de maintenir un état de motivation et un type de comportement.

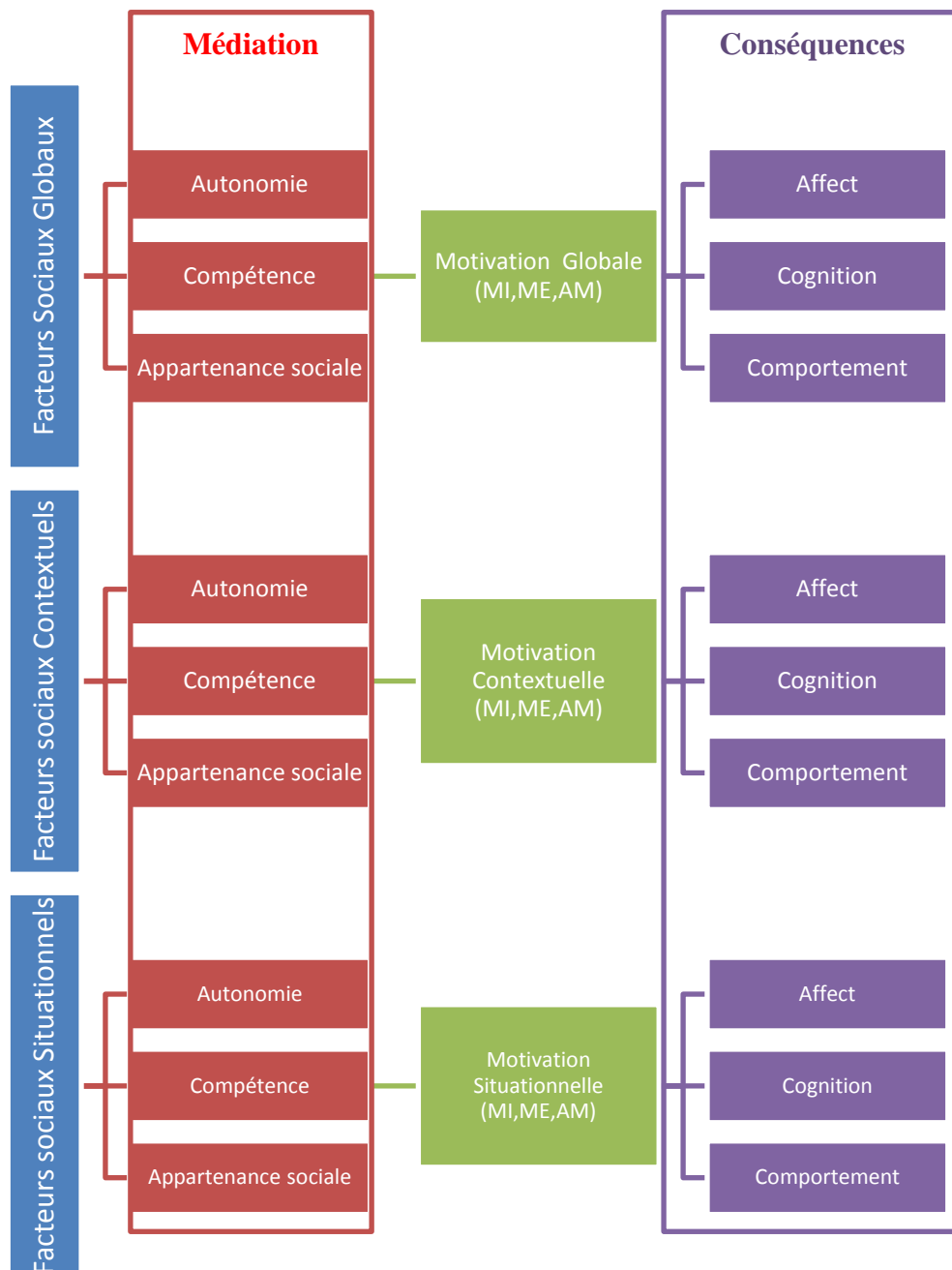


Figure 10 : Modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque basé sur le modèle de Vallerand, Carbonneau, & Lafrenière, 2009 et adapté.

ii. Le sentiment d'efficacité personnel

La théorie de l'auto-efficacité perçue autrement appelé « sentiment d'efficacité personnel » est au cœur des travaux d'Albert Bandura. Il développe cette théorie en 1998 dans son livre « Self-efficacy. The exercise of control » qui est d'ailleurs considéré comme le chef d'œuvre de ses travaux par ses pairs.

Pour commencer, cette théorie s'inscrit dans un ancrage sociocognitif, c'est à dire qu'elle découle d'un croisement de théories behavioristes et cognitivistes qui l'ont guidés dans son parcours universitaire de psychologie (CARRE, 2004/5). Il a cependant toujours refusé de se faire classer comme un psychologue behavioriste par ses pairs. Selon le concept développé par Bandura donc, l'auto-efficacité permet d'expliquer la façon dont les gens en général pensent, réagissent et surtout comment ils se motivent. C'est pour Bandura la source principale du phénomène de motivation. Il relie ce concept avec l'idée de l'estime de soi, de telle sorte que des personnes qui ont un sentiment d'efficacité personnelle faible auront tendance à être pessimistes, peu motivés et à faire des choix par défaut plutôt que par envie. Il s'agit bien dans ce concept des « croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières » (RONDIER, 2009) et pas d'une donnée objective, calculable, qui reflèterait un niveau « réel », Bandura l'évoque personnellement ainsi :

« Selon l'approche sociocognitive, le sentiment d'efficacité personnelle s'exprime sous forme de croyances propositionnelles. [...] Ces croyances sont insérées dans un réseau de relations fonctionnelles, agissant en association avec d'autres facteurs dans la gestion de diverses réalités » (Bandura, 1997, p. 13)

Nous parlons plus haut dans cette étude de l'estime de soi, qui peut sembler à priori se rapprocher du concept de sentiment d'efficacité personnelle. Sur ce propos, Bandura fait une distinction très nette. Si l'estime de soi s'apparente aux « évaluations de sa valeur personnelle », le sentiment d'efficacité personnelle quant à lui ne se préoccupe que des « évaluations de ses aptitudes personnelles » (Bandura, 1997, p. 24). Comme il le fait remarquer, un individu peut être inefficace dans une activité et ne pas perdre son estime de soi, et au contraire s'avérer très efficace et ne pas en tirer de fierté ou d'estime de soi. Ainsi il n'existe pas de corrélation systématique entre les deux phénomènes. Toutefois il semble nécessaire de prendre en compte l'influence de l'un sur l'autre car la plupart des gens s'engagent dans des activités valorisantes à leurs yeux, augmentant ainsi la corrélation entre leur estime de soi et leur sentiment d'efficacité personnelle dans une activité.

Ce sentiment d'efficacité personnelle n'est pas inné selon Bandura et se construit à partir de quatre sources bien précises dont nous reprendrons les dénominations exactes :

- L'expérience active de maîtrise : c'est la source qu'il considère comme la plus importante. La personne se base donc sur ses réussites et ses échecs pour définir intérieurement si elle est capable d'accomplir telle ou telle tâche. Il s'agit généralement d'une construction

inconsciente et indirecte. Ainsi les succès et les échecs n'influencent pas forcément le sentiment d'efficacité personnel positivement ou négativement, cela dépend aussi de l'intensité de l'effort qu'ils ont dû fournir. On pensera par exemple au sportif de haut niveau qui améliore sa performance personnelle au 100 mètres mais n'arrive pas premier, il sera fier de lui-même et de sa performance malgré l'échec à la course. Il ne s'agit pas ici de construire un comportement programmé par les ressources qui ont été mobilisées pour la réussite, mais d'une acquisition d'« outils cognitifs, comportementaux et autorégulateurs nécessaires pour exécuter des actions afin de gérer les circonstances fluctuantes de l'existence » (Bandura, 1997, p. 125). Cette première source peut paraître évidente, et très liée au phénomène d'habitus défini par Bourdieu, mais il est nécessaire de la rappeler pour la différencier de la source suivante.

- L'expérience « Vicariante » : c'est l'expérience vécue « à travers l'autre » (Dictionnaire Hachette, 2003), il s'agit dans ce cas-là d'une expérience vécue en tant qu'observateur et pas en tant qu'acteur. Dans des cas particuliers, en fait dans le cas où on observe quelqu'un que l'on considère au même niveau de compétence que nous, l'observation de la réussite ou de l'échec de la personne observée produit par extension une modification de notre sentiment d'efficacité personnel. Il s'agit presque d'un processus de syllogisme interne formellement valide et concluant:

La Personne à la même compétence que moi

Elle réussit cette action

Donc : Je peux réussir cette action.

Cette acquisition à travers l'autre par identification à un modèle est, selon Bandura, gouvernée par quatre sous-processus résumés dans le schéma ci-après.

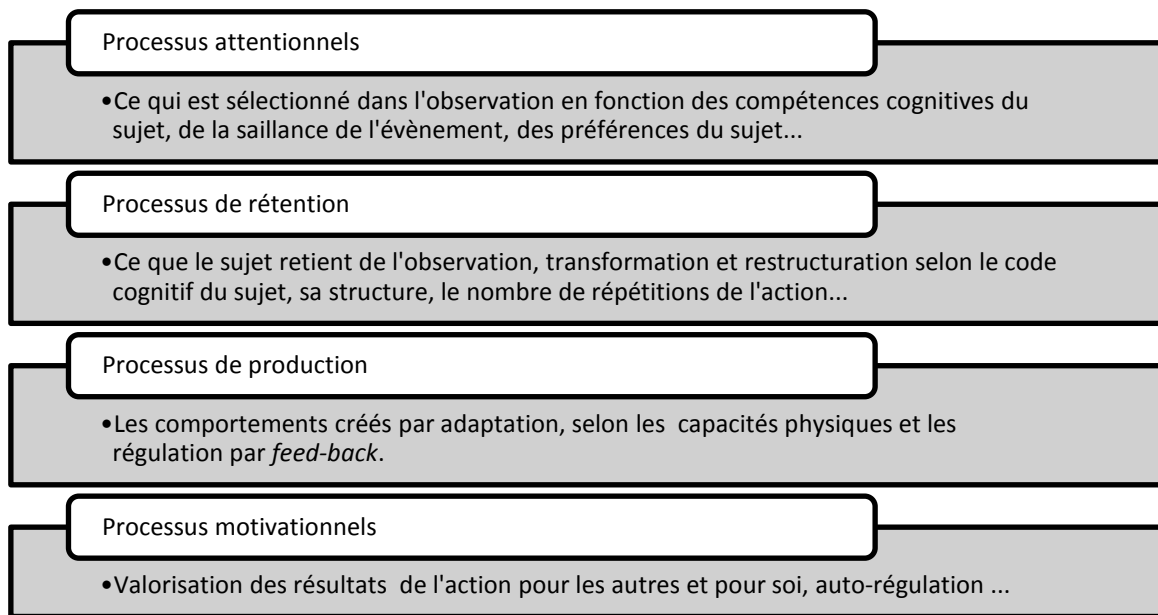


Figure 11 : Quatre sous-processus de l'expérience vicariante

- La persuasion verbale : selon Bandura les « croyances générées de cette façon sont d'ampleur plutôt faible » (RONDIER, 2009) car elles ne sont pas l'œuvre d'une expérience. Elles peuvent toutefois donner lieu à une expérience et viendront alors renforcer la croyance générée par l'expérience. Toutefois la notion de crédibilité donnée à la personne qui tente de nous persuader est primordiale dans la création d'une croyance d'efficacité personnelle issue d'une persuasion (Bandura, 1997; CARRE, 2004/5). Cette source peut aussi être assimilée au « *feed-back* » que l'on reçoit après l'action et qui étaye notre compréhension personnelle de l'action.

- La dernière source du sentiment d'efficacité personnelle est l'état physiologique ou émotionnel de la personne. C'est le cas où par exemple un élève stressé et anxieux avant un examen considèrera ces états comme des signes précurseurs d'un échec. Cette source est plus importante dans les activités qui impliquent des capacités physiques ou de gestion du stress.

Les informations obtenues sur les capacités de l'individu par un de ces quatre moyens n'est toutefois pas suffisante. Il ne s'agit là que d'une information brute, qui ne devient enrichissante que par un traitement réflexif de l'information comme le préconisent les penseurs de l'alternance et de la formation expérientielle.

« L'information pertinente pour évaluer les capacités personnelles – qu'elle soit transmise activement, de façon vicariante, par la persuasion, ou encore physiologiquement – n'est pas éclairante en elle-même. Elle ne devient instructive que par le traitement cognitif de l'information sur l'efficacité et par la pensée réflexive. Il faut donc établir une distinction entre l'information transmise par des événements vécus et l'information sélectionnée, pesée et intégrée dans les évaluations d'efficacité personnelle. De nombreux facteurs personnels, sociaux et situationnels affectent la manière dont les expériences directes et celles issues de l'environnement social sont interprétées cognitivement » (Bandura, 1997, p. 124)

Nous retrouvons ici les facteurs définis par la théorie de l'autodétermination, ainsi que les principes développés dans la pédagogie de l'alternance.

Les effets et l'application de cette théorie du sentiment d'efficacité personnelle se retrouvent dans des domaines multiples, toutefois nous nous intéresserons ici à son application dans le domaine scolaire et professionnel des enseignants.

Il est évident que le sentiment d'efficacité personnel des enseignants, s'il influence leurs actions, influencera aussi leur comportement lors des face-à-face avec les élèves. Ainsi de manière indirecte le sentiment d'efficacité des enseignants influence celui des élèves, notamment par la structuration des activités et des évaluations (LECOMTE, 2004/5). En effet Bandura n'inscrit pas sa théorie dans une conception individualiste du monde psychologique. J. Lecomte nous exprime d'ailleurs clairement l'importance qu'accorde Bandura à l'« efficacité collective ». Autrement dit, l'environnement dans lequel évolue la personne et dans lequel s'inscrit l'action influence les croyances d'efficacité personnelle. Cette interaction est résumée de la façon suivante par J. Lecomte :

	Environnement à faible attente de résultat	Environnement à forte attente de résultat
Sentiment élevé d'efficacité personnelle	Revendication Reproches Militantisme Changement de milieu	Engagement productif Aspirations Satisfaction personnelle
Faible sentiment d'efficacité personnelle	Résignation Apathie	Auto dévalorisation Découragement

Tableau 3 : J. Lecomte : Interaction entre Environnement et Sentiment d'efficacité personnel

Il existe de plus une relation causale entre sentiment d'efficacité et attentes de résultats (cf. Figure 11), qui peuvent selon Bandura prendre trois formes chacune se déclinant de façon positive (« incitateur ») et négative (« désincitateur ») :

- Les effets physiques qui décrivent des expériences sensorielles agréables ou non, comme du plaisir ou de la douleur.
- Les effets sociaux qui régissent nos interactions avec nos pairs, comme de l'approbation, de la reconnaissance ou, au contraire, du rejet.
- Les effets d'auto-évaluation c'est-à-dire la comparaison entre les croyances et les performances.

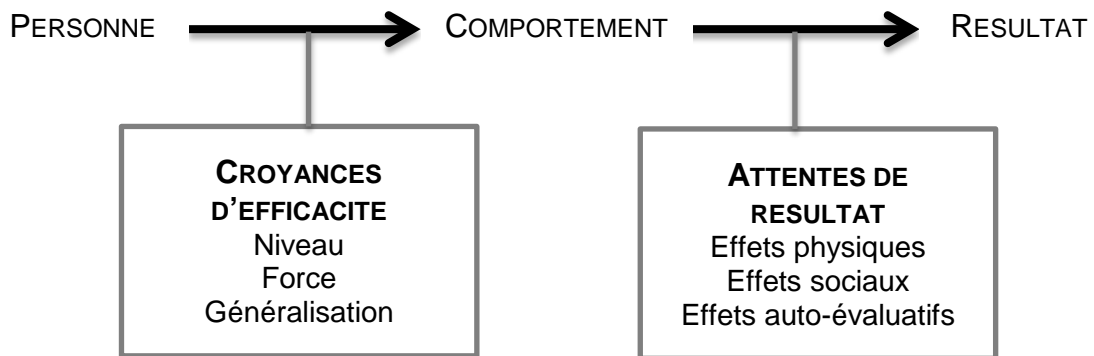


Figure 12 : La relation causale entre croyances d'efficacité et attentes de résultat

En terme de formation professionnelle et donc d'acquisition de compétence Bandura a développé une méthode qui produit de meilleurs résultats que le modèle traditionnel: Le modelage de maîtrise.

Cette méthode se découpe en trois phases (LECOMTE, 2004/5) :

- Le « Modelage instructif »: il s'agit de découper toutes les compétences complexes en sous-compétences aisément capitalisables, le but ici est d'augmenter la fréquence de réussite afin de provoquer la facette expérientielle (source personnelle, mais aussi vicariante par le biais de vidéos par exemple) du sentiment d'efficacité personnelle.
- Le « perfectionnement guidé des compétences » : Une fois les sous-compétences et compétences acquises, il est essentiel de donner aux apprenants un feed-back constructif et orienté vers leurs réussites afin qu'ils puissent être persuadés de leur efficacité.

- La « formation au transfert de compétence » : en initiant une volonté de transmettre les compétences acquises, le but est de favoriser l'utilisation immédiate de celles-ci. Encore une fois il s'agit de développer la source expérientielle de la croyance d'efficacité.

Bandura nous dit également que « les croyances d'efficacité personnelle constituent le facteur clé de l'agentivité humain » c'est-à-dire « le pouvoir d'être à l'origine d'actes visant des objectifs définis » (Bandura, 1997, p. 13), dans le sens où l'activité est systématiquement déclenchée par l'envie de réussir et la croyance que la réussite est atteignable. D'ailleurs, Bandura explique très clairement que les activités favorites des individus sont en général des activités qui n'ont initialement que peu ou pas d'intérêt pour eux (Bandura, p. 332). C'est en effet un bon enseignement, un apprentissage de « ce qui suscite un goût pour ce qui est enseigné », en quelque sorte l'apprentissage du défi personnel, qui permet de rendre potentiellement n'importe quelle discipline intéressante.

« Selon la théorie sociocognitive, la croissance de l'intérêt intrinsèque est stimulé par des réactions émotionnelles et d'efficacité personnelle. Les gens manifestent un intérêt durable pour des activités où ils se sentent efficaces et qui leur procurent de l'autosatisfaction » (Bandura, p. 332)

La performance et ces variations génèrent des phénomènes d'autosatisfaction (ou d'insatisfaction) si il y un engagement personnel dans l'activité, et c'est l'exaltation de la victoire, de la réussite, qui constitue la récompense. Ainsi toute activité peut devenir intrinsèquement intéressante si la personne s'y engage par le biais de défis, de challenges.

iii. Agentivité et autonomie

Bandura décrit la théorie de l'agentivité en expliquant ce que cela signifie de devenir « agent » de son existence. Ainsi « être un 'agent' signifie faire en sorte que les choses arrivent par son action propre et de manière intentionnelle », hors en philosophie l'autonomie est la faculté d'agir de son propre chef en se donnant ses propres règles de conduite. Il semblerait qu'il y a ici un lien important entre que la théorie de l'autodétermination considère comme un médiateur de la motivation et ce que Bandura considère comme le trait principal du développement personnel.

Historiquement les premières théories étaient fondées sur le principe *Input-output* où le comportement est rendu possible par un conduit interne entre l'entrée et la sortie, cependant

dans cette théorie le conduit en lui-même n'influence pas l'action. Ainsi une stimulation externe unique correspond à une réaction unique.

Ensuite, avec la venue de l'ordinateur les façons de penser les architectures cognitives ont évoluées. Ainsi comme Bandura semble le penser « l'architecture de l'ordinateur linéaire de l'époque a dicté le modèle conceptuel du fonctionnement humain » (Bandura, 2008). Les théoriciens ont donc effectués à ce moment un passage au système tripartite *input - linear throughput - output*¹⁷. L'esprit est devenu un calculateur comme si, pour garder la métaphore informatique, il était le processeur central du corps humain. Les modèles de l'époque se sont donc dynamisés pour rendre compte des réalisations instantanées et multiples du cerveau. C'est le processus intermédiaire entre l'*input* de l'environnement et l'*output* de l'action qui est dynamique, le *throughput*.

Ce dernier modèle intègre des sous-systèmes plus primaires qui permettent de réaliser les étapes de conceptualisation, planification, motivation et régulation de manière automatisée. Ainsi ce ne sont pas les individus en tant que tels qui définissent leurs attitudes mais les relations entre ces sous-systèmes, ces « composants subpersonnels » (Bandura, 2008), cette interaction nécessite toutefois la présence, l'existence même, d'une conscience « phénoménale » au niveau personnel. C'est l'existence de cette conscience qui permet à l'homme de faire exprimer sa subjectivité, de faire des choix indépendamment de l'environnement, et d'exercer sa réflexivité.

« Pour trouver leur chemin dans un monde complexe plein de défis et de risques, les individus doivent être capables de formuler de bons jugements à propos de leurs propres capacités, de prévoir les effets probables des divers événements et conduites possibles, de mesurer l'étendue des opportunités et des contraintes d'ordre socio-structurel qui se présentent à eux et de régler leur conséquence. » (Bandura, 2008)

Selon la théorie de l'agentivité humaine l'homme n'est donc pas un simple « pion » sur l'échiquier de sa vie, manipulé par son environnement. Il est l'agent de sa propre existence et, par des phénomènes d'autorégulation, utilise les moyens mis à sa disposition pour atteindre ses propres objectifs. Bandura explique que « les systèmes sensoriels, moteurs et cérébraux constituent les outils auxquels les personnes ont recours pour réaliser les tâches et atteindre les buts qui donnent sens, direction et satisfaction à leur vie » (Bandura, 2008). La régulation

¹⁷ Entrée - Traversée linéaire dynamique - Sortie

des motivations et des actions à travers ces « outils » permet aux individus de former, de construire leurs compétences. L'autorégulation entraîne l'agentivité de l'action qui permet la construction du savoir et des compétences.

Il nous faut ici préciser que la théorie physicaliste de l'agentivité fait la différence entre le « substrat physique de la pensée » c'est-à-dire son utilité et la façon dont elle se construit, par rapport à l'esprit humain « générateur, créateur, proactif [,] réflexif [et] pas seulement réactif ».

La théorie de l'agentivité est constituée de quatre traits principaux :

- Intentionnalité : l'agentivité est uniquement valable pour les actes intentionnels. On ne peut être agent d'événements fortuits ou indépendants de notre volonté. Comme l'explique plus précisément A. Bandura « une intention est une représentation d'une action future non encore réalisée. Elle ne se réduit pas à une simple attente ni à une prédiction [...], mais constitue un engagement proactif qui tend vers leur réalisation. » L'intention appelle donc à l'action, dans un temps différent et ultérieur, et ce sont les motivations personnelles qui influenceront la réalisation de l'action à ce moment. Mais l'agentivité ne garantit pas un type de résultat. La prise en compte de la dimension personnelle et autodirigée de l'agentivité permet de comprendre que chaque action peut avoir des conséquences différentes selon les personnes et les environnements. Il s'agit alors d'un pouvoir de décider des actions que l'on effectue, comme le dit Bandura « le pouvoir d'être à l'origine d'actes visant des buts donnés constitue le trait distinctif de l'agentivité personnelle. Que l'exercice de cette agentivité ait des effets bénéfiques ou nuisibles, qu'il donne lieu à des conséquences non envisagées est une tout autre question » (Bandura, p. 19).
- Pensée anticipatrice : « A travers l'exercice de la pensée anticipatrice, les personnes se motivent et guident leurs actions dans l'anticipation d'événements futurs. » (Bandura, p. 21). On retrouve ici l'idée du projet, de la projection dans laquelle la personne trouve son but, le sens de ses apprentissages. Le fait futur en lui-même n'a pas « d'existence propre ». C'est le fait de se le représenter dans le présent, donc de *projeter* qui crée la motivation. En donnant du sens par l'auto et pour l'auto, l'individu crée une « autoguidance anticipatrice [à travers laquelle] le comportement est motivé et dirigé par des buts projetés et par des résultats anticipés ». Nous nous situons donc

aux antipodes des considérations selon lesquelles la motivation est une cause d'un effet futur.

- Auto réactivité : La perspective anticipatrice seule laisse l'humain inactif, il manque donc un élément pour nous permettre d'atteindre l'agentivité. L'auto réactivité, c'est l'élément de l'agentivité qui suggère qu'en plus de l'intentionnalité de l'action et de sa planification, il faut être capable d'effectuer une succession d'actions en phase avec l'intentionnalité et l'anticipation. Il faut donc savoir s'auto diriger, choisir de façon personnelle les actions qui paraissent appropriées et les mettre en œuvre. Cette mise en œuvre fait appel à un processus « d'autorégulation de la motivation, de l'affect et de l'action [...] gouvernée par un ensemble de sous-fonctions 'autoréférentes'. ». De plus « Toute action implique une influence auto-réactive qui se forme à travers la mesure du résultat obtenu par rapport aux buts et aux standards personnels » (Bandura, p. 26), autrement dit observer ses actions, son agir, c'est la première étape pour améliorer le comportement vers le but à atteindre. Pourquoi chercher à atteindre le but dira-t-on ? Parce que le but c'est ce qui nous donne notre propre valeur à nos yeux, le but n'est motivant que si on lui donne de la valeur, une valeur qui fait sens pour l'auto, pour le soi, en regard des standards qui nous sont propres. En bref, l'auto-observation permet de se motiver vers des actions qui nous donnent de la satisfaction et permet d'éviter les comportements menant à l'insatisfaction. Cependant les buts ne deviennent vraiment sources de régulation de la motivation et de l'agir que si ils ont de fortes propriétés auto-engageantes. On distingue deux types de buts : les buts distaux, c'est-à-dire flous et distants donc peu impliquant et peu auto-engageants, qui servent essentiellement à donner une ligne de conduite générale aux actions ; et d buts proximaux, au niveau de défi peut-être plus faible mais plus proches dans le temps, qui définissent donc nos actions « ici et maintenant ».
- Autoréflexion : L'autoréflexivité développée par les penseurs de l'alternance est un concept central des phénomènes de motivation et d'autorégulation tels qu'exposés ici. C'est cette consciente autoréflexive qui permet à chaque être humain d'avoir la possibilité de réguler sa propre motivation et de choisir par lui-même ses orientations, de vérifier ses anticipations et de les comparer aux résultats, d'en estimer les effets pour s'adapter et continuer son développement personnel, besoin primordial tout être humain selon les théories sociocognitives. Les croyances d'efficacité, autrement dit le sentiment d'efficacité personnelle tel que nous l'avons développé dans la section

précédente, sont un fondement de cette autoréflexion pour Bandura. Ce que nous pensons de nos capacités affectent en effet nos orientations, nos comportements, la hauteur des défis, des buts et des résultats attendus... Bref, il joue un rôle central dans la trajectoire de notre vie.

Pour conclure, l'agentivité de l'action, bien que proche du concept d'autonomie dans la théorie d'autodétermination, diffère par sa globalité d'application. En effet, l'autonomie n'est considérée que comme un médiateur des facteurs externes de la motivation dans la théorie de l'autodétermination, l'agentivité ne se pose pas uniquement comme une source des comportements motivés. Il s'agit en effet à la fois d'un but à atteindre, sans cesse régulé, et à la fois d'une raison de nos comportements.

Il semble alors que le concept de motivation soit bel et bien au cœur d'un système complexe et absolument non-linéaire qui prendrait en compte les relations interpersonnelles, les phénomènes de régulations et les différents types de motivation mais également les phénomènes intra personnels d'objectivation, de croyance, d'anticipation et d'autorégulation. On obtiendrait ainsi un système à trois niveaux interconnectés sous forme de boucle et non de modèle linéaire.

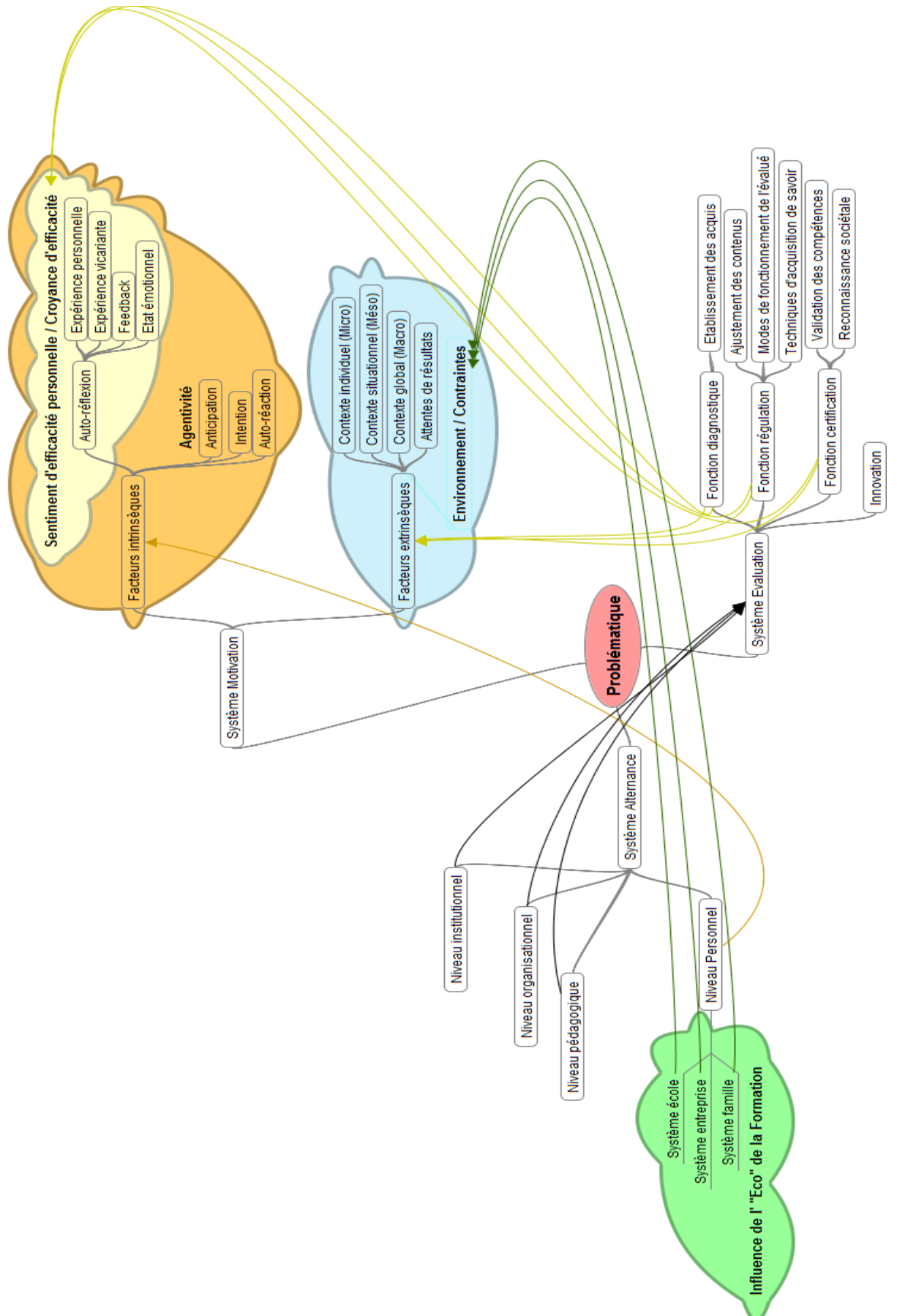


Figure 13 : Problématisation des concepts

IV. PROBLEMATISATION

A partir de la question initiale de notre recherche : « *Qu'est-ce qui motive de jeunes adolescents en formation par alternance à l'apprentissage des connaissances théoriques de cette formation ?* », nous avons étudié les concepts d'alternance, d'évaluation et de motivation. Il apparaît à ce moment de l'étude que ces trois concepts, même hors de notre questionnement, sont interconnectés.

Ainsi les trois systèmes que sont le système alternant, le système évaluation et le système motivation, sont des systèmes complexes liés à l'apprenant via l'apprenant. En effet, ce sont les interactions régulatrices et formatrices de l'apprenant avec son environnement et son milieu social qui permettent à ces systèmes de s'interconnecter. Notre problématique se trouve ainsi au confluent d'un ensemble de théories parmi lesquelles un choix doit s'opérer.

Il est en effet possible d'étudier notre question initiale sous une quantité certaine d'angles différents et de perspectives distinctes. Après une modélisation de notre étude conceptuelle sous la forme illustrée par la Figure 12 nous considérons la reformulation de notre problématique :

En quoi les concepts d'agentivité et de sentiment d'efficacité personnelle permettent-ils de réactualiser le concept d'alternance intégrative ?

PARTIE METHODOLOGIQUE

I. METHODOLOGIE DE L'ENQUETE

Notre intégration à l'équipe porteuse du projet F.R.I.P, telle que détaillée au début de ce mémoire, en tant que soutien et accompagnateur, nous a permis de prendre part à toutes les étapes du développement de l'idée chez les formateurs. Toutefois dans notre enquête, ce sont bien les bénéficiaires du projet, c'est-à-dire les alternants, qui nous intéressent, et ce sont donc ces jeunes que nous avons voulu interroger.

i. Choix de la méthode d'entretien

Contrairement au mémoire que nous avons réalisé en Master 1, et qui nous avait paru peu accessible du fait de notre formation initiale, nous avons eu plus de facilité à aborder la partie méthodologique de l'enquête pour cette étude. Nous avons décidé de reprendre la méthode d'enquête dite « qualitative » car il ne s'agit pas ici d'établir des données statistiques d'utilisation d'un outil ou même de dresser un constat objectif. Il s'agit bien d'essayer d'expliquer et de comprendre les tenants et les aboutissants d'un phénomène particulier dans sa profondeur la plus grande possible. Ici, nous cherchons à comprendre et à expliquer les comportements de jeunes alternants face à une situation d'apprentissage des matières générales, et face à une situation d'évaluation. Afin de répondre à notre problématique de manière approfondie et de pouvoir dresser une esquisse des représentations et de la subjectivité des personnes interviewées, nous nous sommes fortement intéressés à la méthode de l'entretien non-directif. En effet les méthodes qualitatives préconisent fortement l'utilisation d'un entretien, afin de pouvoir recueillir de manière directe et la plus exhaustive possible, la perspective des sujets étudiés :

« Dans une enquête, l'entretien non directif est utilisé conjointement au questionnaire, principalement lors de la préenquête, pour préciser et formuler des hypothèses, et quelquefois après le questionnaire, pour étudier des points auxquels il n'a pas permis de répondre. » (d'Unrug, 1974, p. 86)

L'entretien non-directif tel qu'il fut créé par Carl Rogers permet le recueil d'informations pour obtenir des renseignements sur les attitudes « profondes » de l'interrogée, parce que la personne interrogée dirige elle-même l'entretien (Rogers dans d'Unrug, 1974). Ainsi

l'entretien non-directif permet-il de laisser parler un interviewé librement sur un sujet, nous laissant ainsi dans une attitude de « neutralité attentive » dans laquelle nous ne nous permettons pas de reformulation mais simplement des échos aux paroles de l'interviewé pour le relancer à la fin de ses phrases.

« Ce qu'on attend du recueil de données par interrogation est une information sur la *relation des locuteurs à ces « objets »* à travers ce qu'ils en disent. Parler à ce propos d'attitudes, d'opinions, d'« images » ou de « représentations » est insuffisant ; on veut connaître l'ensemble des réactions suscitées par ces objets.» (d'Unrug, 1974)

L'entretien nous permet donc d'illustrer la nature « intrinsèque » des représentations, des réactions du sujet, et c'est exactement ce que l'on souhaite faire en regard des sujets étudiés. Il nous faudra donc sélectionner un échantillon d'alternants à interroger et les laisser parler sur un sujet donné au moyen d'une phrase de lancement.

ii. Choix de l'échantillon

A la suite d'un entretien exploratoire, nous avons déterminé que le plus pertinent des échantillons correspondrait à un public de quatre alternants concernés par le projet GTPS. Ce groupe constituerait une base idéale à l'étude. Nous avons donc réalisé un appel à volontaires dans les classes concernées et collecté quatre réponses. Malheureusement ces réponses ne sont pas réparties idéalement entre les établissements concernés mais nous avons souhaité privilégier le volontariat des apprenants plutôt que de leur « imposer » un entretien afin d'obtenir des réponses plus spontanées. La sélection est résumée dans le tableau suivant où les appellations choisies reflètent le sexe de l'interviewé):

APPELLATION	AGE	SECTEUR D'ETUDE
Anne	17 ans	Sanitaire et Social
Bertrand	18 ans	Mécanique Automobile
Céline	17 ans	Sanitaire et Social
Denis	18 ans	Mécanique Agricole

Sur la base d'un entretien préliminaire et exploratoire mené avec Bertrand, et suite à discussion avec nos différents référents universitaires, il fut décidé de construire un guide

d'entretien où la première question, sous forme de phrase déclarative, laisserait la place à une réponse spontanée libre, les questions suivantes guidées permettraient toutefois d'aborder l'ensemble des sujets de l'étude.

iii. Guide d'entretien

L'entretien se déroulera donc en plusieurs temps :

1 - Présentation de chacun des participants : cette partie est non enregistrée, elle permet de mettre à l'aise les interviewés car ce sont de jeunes personnes qui peuvent être impressionnées par l'entretien. Nous aborderons en premier lieu une discussion autour du mémoire, de ce que cela représente, du sujet sans toutefois tout dévoiler et des modalités de l'interview (enregistrement, retranscription, anonymat...). L'enregistrement commencera lorsque la première « question » sera posée

2 - Affirmation de lancement : La phrase suivante ou une variation proche sera énoncée. « Nous réalisons une enquête sur votre désir d'apprendre et vos compétences dans les matières générales et en particulier les Sciences, et aimerions que vous nous parliez de vos relations avec ces sujets ». La réponse qui suivra correspondra à une phase de parole spontanée entièrement libre sans relance de notre part.

2 – Certains des sujets à étudier ne seront peut-être pas abordés spontanément, on passera donc à une phase d'interview semi-directive, seulement pour lancer les sujets non-abordés sur lesquels on souhaite une réponse :

1. Qu'est-ce que c'est l'alternance pour vous ?
 - a. Comment est-elle organisée dans votre établissement ?
 - b. Est-ce que l'alternance change votre façon d'aborder les matières générales/théoriques (les maths) ?
 - c. Comment ressentez-vous le retour dans la classe ? et le Retour en entreprise ensuite ?
 - d. Qu'est-ce que ces aller-retour provoquent en vous ?
2. Qu'est-ce que c'est l'évaluation pour vous ?
 - a. Que ressentez-vous face à l'évaluation ? A des contrôles ? Quand vous êtes interrogés en classe ?

- b. Quels types d'évaluations avez-vous connus en formation ? Votre ressenti a-t-il été différent selon les types ?
 - c. Si vous pouviez-choisir, que changeriez-vous aux évaluations ?
 - d. Quelle est l'importance de « La note » pour vous ?
3. A quoi sert un ordinateur dans votre classe ?
- a. Qu'est-ce que cela change au cours lorsqu'il faut utiliser l'ordinateur ?
4. A quel point vous sentez vous impliqué dans votre formation ?
- a. Comment vous sentez vous dans une classe de type projet (Rédaction de mémoire de fin d'année, TP, EXAO ...) ?
 - b. Quel est votre sentiment général pendant les cours de Sciences ?
 - c. Comment vous sentez-vous lors d'un contrôle ?
 - d. Qu'est-ce qui vous donne envie d'apprendre certaines matières ?
 - e. Qu'est ce qui ne vous donne pas envie d'en apprendre d'autres ?
5. Est-ce que vous avez des remarques supplémentaires à faire sur ces sujets ?

On estime la durée de la parole libre entre 15 et 20 minutes, celle des questions « complémentaires » à 20 ou 25 minutes environ étant donné la jeunesse du public interrogé. Nous ferons en sorte de ne pas dépasser 1 heure par entretien par soucis technique de retranscription, toutefois la priorité sera laissée à la prise de parole spontanée dans tous les cas.

iv. Recueil de données

Les entretiens ont eu lieu à des moments similaires de la journée. Nous avons en effet laissé le choix du lieu et du moment à nos interviewés. Ils ont tous préféré réaliser l'entretien en fin de journée. Pour Anne et Céline, l'entretien s'est réalisé chez leurs parents lors d'une semaine de leur alternance ou elles étaient en entreprise tandis que Bertrand et Denis ont préféré réaliser l'entretien au CFA. Ainsi les entretiens ont été réalisés dans des pièces plus isolées et calmes mais il n'a pas été possible d'empêcher des tiers de légèrement perturber les enregistrements. Pour Bertrand et Denis, certains de leurs camarades ont fait irruption dans la pièce où se déroulait l'entretien à divers moments. Toutefois nous n'avons pas eu à arrêter l'enregistrement car les interviewés ont eux-mêmes expliqués à leur camarades qu'ils

devaient partir pour préserver le calme de l'enregistrement. Les entretiens d'Anne et Céline au contraire se sont déroulés, de leur propre choix, en présence de leurs mères respectives. Nous avons pu sentir à certains moments, une certaine gêne, ou une attente d'approbation. Cependant à mesure que l'entretien avançait les jeunes se sont libérées. Malgré leur présence, ces mères ne sont jamais intervenues lors de l'entretien et ont préféré écouter attentivement les réponses de leurs enfants.

Lors des entretiens l'ambiance a systématiquement commencé par être timide et légèrement tendue malgré nos explications préalables, mais nous avons senti les jeunes se détendre rapidement dès que nous commençons à poser des questions plus précises. En ce sens nous supposons que la prise de parole spontanée est un exercice extrêmement difficile pour ces jeunes. Nous avons observé une difficulté manifeste à exprimer leurs opinions de manière explicite. La plupart du temps ils les expriment d'une certaine façon, avec un vocabulaire choisi, mais ne savent pas expliquer cette prise de position plus en profondeur. Ainsi le travail de non-direction de l'entretien est devenu extrêmement complexe.

Nous constatons aussi de cette façon que la durée estimée de parole spontanée avait été surestimée. A la retranscription, nous observons une moyenne de sept minutes de parole libre contre une moyenne d'une heure d'entretien.

v. Transcription des entretiens

Les quatre entretiens ont été enregistrés selon les méthodes que nous avons déjà utilisées lors de notre premier mémoire de Master 1. Ainsi l'outil d'enregistrement se constitue d'un ordinateur HP ProBook 4530s équipé d'un microphone intégré. Une fois cet ordinateur portable placé entre le chercheur et l'interlocuteur, l'outil « Magnétophone » de Windows permet l'enregistrement d'une bande son lisible par n'importe quel ordinateur. L'écran de l'ordinateur était soit éteint, soit ouvert sur le guide d'entretien lors de la réalisation des interviews.

L'avantage de l'utilisation d'un ordinateur et de son micro intégré réside dans la puissance de ce dernier, qui permet de capter une source sonore même faible à bonne distance.

Une nouvelle technique de retranscription a toutefois été utilisée cette année : la dictée. En effet, suite à l'acquisition du plus connu des logiciels de dictée et de reconnaissance vocale, Dragon Naturally Speaking, nous avons décidé de le mettre à profit pour ce travail.

Dragon Naturally Speaking nous a permis de dicter les entretiens après une longue période de paramétrage et de configuration, où il nous a fallu habituer le logiciel à notre voix et notre type de lecture. Originellement, Dragon Naturally Speaking est un logiciel dit d' « accessibilité » qui permet à des personnes ne pouvant pas utiliser le clavier et la souris (ou ne souhaitant pas) d'accéder à toutes les fonctionnalités du système d'exploitation et des logiciels tiers à travers des commandes vocales. Une deuxième utilisation, très courante chez les médecins et les avocats, concerne la dictée de texte et la transcription automatique de fichiers MP3.

Cette dernière utilisation aurait été la plus idyllique pour nous, toutefois elle ne fonctionne que si l'enregistrement ne contient qu'une seule voix et que cette voix est déjà paramétrée dans le logiciel.

Nous avons donc improvisé. En passant la bande son enregistrée dans un casque et en répétant les paroles de l'entretien en temps réel dans le microphone, nous avons donc pu transcrire nos quatre entretiens en un temps bien plus court que lorsque nous avons tapé les entretiens de manière standard.

Ainsi, du fait de la reconnaissance parfois difficile de la ponctuation, nous avons opté pour des conventions très simples :

- Les interlocuteurs sont désignés par leur nom d'emprunt et séparés du texte par un simple tiret (ex : Chercheur - ...).
- Les didascalies audibles sont inscrites entre crochets (ex : [Elle rigole])
- Les autres éléments entre crochets désignent des annotations ou des observations en règle générale.

vi. Mise en perspective des données

Afin de définir les méthodologies d'analyse qualitative de traitement des entretiens, nous avons ressenti le besoin de revenir à des explorations plus théoriques de la méthodologie. L'ouvrage de Quivy & Campenhoudt nous donne plusieurs pistes, et on y retrouve plusieurs types d'analyse de contenu associés à la méthode qualitative :

L'analyse thématique :

« Ce sont celles qui tentent principalement de mettre en évidence les représentations sociales ou les jugements des locuteurs à partir d'un examen de

certaines éléments constitutifs du discours. » (QUIVY & CAMPENHOUDT, 1995)

- L'analyse catégorielle :

« Elle consiste à calculer et à comparer les fréquences de certaines caractéristiques (le plus souvent les thèmes évoqués) préalablement regroupées en catégories significatives. » (QUIVY & CAMPENHOUDT, 1995)

- L'analyse de l'évaluation :

« Qui porte sur les jugements formulés par le locuteur. La fréquence des différents jugements (ou évaluations) est calculée mais aussi leur direction (jugement positif ou négatif) et leur intensité. » (QUIVY & CAMPENHOUDT, 1995)

L'analyse de contenu, par opposition à l'analyse structurale, nous paraissait ainsi tout à fait adapter à notre objectif d'explicitation des usages et des représentations de l'outil chez nos interlocuteurs. Toutefois il nous paraissait difficilement réalisable, du fait du problème de temporalité, d'utiliser ces trois analyses simultanément. Ainsi il fût décidé de la pertinence d'effectuer ces trois analyses. Même si l'analyse catégorielle peut ressembler à une analyse quantitative, l'ouvrage de Grawitz tend à rassurer en indiquant que des techniques quantitatives ont toute leur place dans un modèle qualitative (GRAWITZ, 2000). Il s'agit bien de la portée et de l'orientation qui prime sur la technique pure.

Parmi les analyses structurales possibles, nous avons cependant décidé de retenir l'analyse des cooccurrences « qui examine les associations de thèmes dans les séquences de la communication » (QUIVY & CAMPENHOUDT, 1995). Cela nous permettait, sans travail supplémentaire excessif, de dresser un portrait des structurations mentales latentes de nos interlocuteurs.

Afin de conduire cette analyse de la manière la plus efficace possible nous avons constitué un fichier tableur dont les fonctionnalités avancées nous ont permis un traitement systématisé des entretiens. Cette méthode de traitement (dont le résultat dans le tableur est présenté en annexe) consiste en plusieurs étapes :

- L'entretien est découpé en extraits cohérents et non pas systématiquement en interactions. Ceci est dû à notre volonté lors des entretiens d'établir une relation de

confiance et donc d'entrer dans un phénomène de discussion plutôt que de questionnaire.

- Chaque extrait est associé à une désignation unique sous la forme d'un couple d'une lettre et d'un chiffre. Ainsi l'extrait B4 désigne la quatrième interaction du deuxième entretien.
- Chaque extrait est entièrement redécoupé en unité de sens, c'est-à-dire en séquence porteuse d'un sens unique.
- Chaque unité de sens est associée à une désignation unique numérotée chronologiquement. Ainsi couplée à notre désignation des extraits il est facile d'identifier une unité de sens. Par exemple, A5US98 désigne l'unité de sens n°98 qui se situe dans la cinquième interaction du premier entretien.
- A chaque unité de sens on fait correspondre un sous-thème de manière empirique, mais influencée par notre étude des concepts développés plus avant dans ce mémoire.
- On associe chaque sous-thème à un thème correspondant à un concept. Certaines unités de sens ne seront pas traitées par manque de pertinence avec le sujet.

Le détail des sous-thèmes empiriques trouvés dans les entretiens est décrit dans le tableau suivant.

THEMES	SOUS-THEMES
Système Evaluation	Adaptation du contenu
	Mode de fonctionnement de l'apprenant
	Techniques d'acquisition des savoirs
	Reconnaissance sociétale
	Validation des compétences
Système Motivation	Contexte de l'action
	Attentes de résultats
	Anticipation
	Intentionnalité
	Sentiment d'efficacité personnel (S.E.P)
	Auto-Réaction
Système Alternance	Ecole
	Entreprise
	Famille
	Institution
	Organisation
	Pédagogie

Tableau 4: Thèmes et Sous-thèmes employés

Le traitement par tableur permet, à la suite de ce long travail de saisie, de sortir automatiquement (Tableau Croisés Dynamiques et des tables d'ordonnancement) des tableaux relevant les fréquences d'utilisation de thèmes choisis par interlocuteurs, des tableaux qualitatifs résumant toutes les unités de sens se rapportant à tel ou tel sujet pour un interlocuteur donné, ainsi que des tableaux à triple entrées permettant d'analyser le nombre d'unités de sens par extrait se rapportant à un thème donné (analyse des cooccurrences).

II. ANALYSE DE CONTENU

i. Analyse catégorielle

c. Entretien d'Anne

L'analyse catégorielle constitue notre premier travail d'analyse des entretiens. Ainsi nous allons chercher à étudier dans chaque entretien la fréquence d'utilisation des thèmes et sous-thèmes, ainsi qu'une explication qualitative du discours dans chacun des thèmes.

Alternance	64	21,99%
Ecole	10	3,44%
Entreprise	4	1,37%
Famille	3	1,03%
Organisation	12	4,12%
Pédagogie	35	12,03%
Evaluation	86	29,55%
Adaptation	7	2,41%
Mode de fonctionnement	20	6,87%
Reconnaissance	7	2,41%
Techniques d'acquisition	9	3,09%
Validation Compétence	43	14,78%
Motivation	131	45,02%
Anticipation	24	8,25%
Attente	15	5,15%
Auto-Réaction	16	5,50%
Contexte	5	1,72%
Intentionnalité	15	5,15%
S.E.P	56	19,24%
N/A	10	3,44%
Total général	291	100,00%

Tableau 5 : Répartition des unités de sens par thème et sous-thème pour Anne

L'entretien d'Anne comporte 291 unités de sens catégorisées parmi 46 interactions. La première chose que l'on peut remarquer concerne la répartition de ses unités de sens. En effet, la majorité de son discours concerne le concept de motivation et plus particulièrement le sentiment d'efficacité personnelle et l'anticipation dans le phénomène d'agentivité. Les concepts d'évaluation et d'alternance sont abordés dans une proportion sensiblement égale dans le reste du discours. Ces deux derniers thèmes sont toutefois abordés sous un angle bien

particulier. Tout d'abord, l'évaluation n'y est énoncée que comme une validation de compétence, c'est-à-dire dans sa fonction de mesure pour la certification. De plus, l'alternance n'y apparaît principalement que sous un angle pédagogique, avec peu de mention de l'environnement et de l'organisation dans laquelle elle se déroule.

De manière plus précise, le contenu du discours d'Anne dans les différents thèmes nous permet de définir des premières conclusions concernant son comportement et des opinions. La motivation d'Anne semble issue de la projection qu'elle fait du contenu enseigné dans un futur professionnel. En effet elle insiste beaucoup sur le fait qu'elle ne s'imagine pas la place du contenu appris dans le futur, en particulier dans le discours spontané de la première interaction. Elle ne cesse de répéter que les sujets abordés dans les matières générales « ça ne sert à rien » (A1US4 ; A1US5 ; A1US3). Plus précisément au cours de l'entretien, elle légitime cette anticipation négative à travers son expérience du monde de l'entreprise (A1US7) quand elle explique que dans « un entretien avec un patron plus tard, il ne [...] demandera pas de calculer la masse moléculaire d'un atome ». Cette expérience personnelle d'absence des contenus généraux dans les activités professionnelles rend sa représentation très valable à ces yeux. Ainsi beaucoup d'unités de sens catégorisés dans ce sous-thème font ressortir l'utilisation du terme « utile » ou « inutile » (A1US5 ; A13US145 ; A15US140 ; A20US171...) et du verbe « servir », c'est-à-dire « être utile à » (A1US10 ; A2US32 ; A2US31 ; ...). Cette expérience d'absence du contenu des matières générales dans le milieu professionnel influence l'importance du sujet dans le présent. Ainsi comme le métier n'utilise pas le contenu aujourd'hui, il n'en aura pas besoin quand elle sera une professionnelle et n'a donc aucune raison de devoir l'apprendre.

De plus, les attentes de son établissement de formation lui semblent assez basses (A3US37 ; A3US47) car on arrive à lui « expliquer assez simplement » et que « ce n'est pas très difficile ». Elle semble alors confondre facilité de compréhension et niveau d'exigence faible. Même si elle reconnaît que l'attente des formateurs est la même dans les matières où elle est performante et celles où elle est moins performante (A14US136 ; A25US204) elle estime automatiquement l'attente supérieure dans les matières où sa performance perçue est faible (A28US227 ; A28US228 ; A28US229). Son sentiment d'efficacité semble être très faible dans la plupart des matières générales, car même avec de bons résultats chiffrés, elle estime son niveau moyen. Ainsi elle se trouve dans une situation d'apathie où elle se laisse porter par le développement du cours. Cependant dans les aspects plus techniques et professionnels, son

expérience favorise un fort sentiment d'efficacité « parce qu'[elle] y apprend des choses nouvelles » certainement sans apriori sur ces compétences (A6US86 ; A9US103). Elle réagit évidemment différemment en fonction des cas mais la tendance la plus forte est l'apathie, quelle énonce comme « faire le minimum » (A26US211 ; A3US53) qui ne définit pas une situation où elle essaye de comprendre l'essentiel du contenu, mais comme l'obtention de « la moyenne » (A3US50). « Le minimum » est donc une note satisfaisant la contrainte de certification. Ce manque d'engagement ne semble toutefois pas la déranger. Au contraire même, installée dans ce manque d'effort, elle affectionne les matières à faibles attentes qui lui procurent le confort de la « bonne note gratuite ». Ses réactions sont donc dirigées à la fois par la nécessité de satisfaire les contraintes de l'enseignement, ce qu'elle considère comme « le minimum », par exemple « écouter en cours » (A15US142), et par le refus de s'engager, à travers le travail personnel, dans une construction de savoirs.

Le fait est qu'elle a l'intention de choisir une nouvelle orientation, pour apprendre des sujets qui lui « serviront plus tard » (A1US20 ; A1US21 ; A1US22 ; A1US23 ;...) . L'intentionnalité de construire un ensemble de compétences professionnelles est donc bien présent, mais pas satisfait à son avis. Son sentiment d'efficacité est également renforcé par son expérience professionnelle réussie. Dans les matières où les compétences sont acquises par découpage en compétences simples, malgré une anticipation négative, l'autonomie est favorisée. Ainsi « savoir ce qu'on doit faire » favorise sa croyance de performance (A17US151 ; A25US201 ; A26US207).

Comme mentionné plus haut, Anne se représente l'évaluation avec pour seule finalité la certification à laquelle elle attribue une très haute importance. En substance, « tout ce qui compte c'est d'avoir de bonnes notes » (A23US186). Cette représentation explique en partie sa motivation. En effet, ici seule compte la contrainte, la motivation extrinsèque.

L'évaluation c'est donc une note, et qui plus est une note « minimale » qui permet de satisfaire la contrainte de certification. On recherche le franchissement d'un seuil sans toutefois s'engager personnellement dans une construction de savoir (A3US54). On note toutefois une introjection limitée de cette contrainte. En effet, la globalité de la certification, à travers la « moyenne générale » (A3US56 ; A3US57), lui permet de profiter du principe pour équilibrer certaines matières avec d'autres. Cette globalité possède un revers qui semble injuste à Anne : en cas de manque de motivation traduit dans la note, l'ensemble des compétences certifiées peut être remis en question (A34US265). En quelque sorte, la fonction

de régulation de l'évaluation est autogérée en utilisant la « note » comme une « évaluation sur soi-même » (A3US58). Ce mécanisme semble dangereux car il associe une valeur chiffrée jugée par le formateur à une valeur qualitative personnelle et interne. Normalement cette introjection devrait être réalisée via l'appréciation du formateur et son feedback dans les cours. Ici la note a valeur de certification, pour le diplôme et dans le bulletin, c'est une valeur externe, mais possède aussi une valeur interne partagée avec l'appréciation et qui semble même en être indissociable (A4US62 ; A4US71).

Toutefois pour Anne la note ne reflète pas la somme des connaissances acquises puisqu'elle ne certifie pas l'ensemble des sujets abordés au cours du cursus mais seulement un panel de sujets « triés sur le volet » (A17US153). En tout cas, elle estime que la note ne reflète pas la réalité de la pratique professionnelle et des compétences mobilisées dans le système entreprise (A17US155). La remise en question de la légitimité de la certification est donc présente au point où Anne s'interroge sur la portée certificatrice de certaines matières qui ne lui semblent servir à rien d'autre que de « descendre [sa] moyenne sur les bulletins » (A19US164).

Si la valeur de la note peut traduire la motivation d'un élève dans une matière, comme elle semble le penser (A30US243) et comme nous l'avons évoqué plus haut, c'est bien encore la preuve que la note est introjectée à un certain niveau pour y attribuer une fonction régulatrice. En effet dans le cas d'Anne, la note sert à matérialiser la motivation (A30US243 à 249). Encore une fois le danger réside dans le fait que la note est un jugement du formateur sur une somme de connaissances ou compétences acquises à laquelle le jeune associe son jugement personnel sur lui-même, son sentiment d'efficacité personnelle.

De plus, à cause de cette introjection en cas de note supérieure au minimum de certification (A35US272 à 277), la note doit, dans la représentation d'Anne, rester une évaluation de la capacité personnelle (A37US288 ; A38US91). On ne peut donc dans sa représentation évaluer que certaines choses bien précises qui sont les connaissances délivrées par le formateur. Cette certification de la connaissance personnelle représente toutefois un confort pour Anne car ce sont des événements habituels qui marquent la stabilité. C'est d'ailleurs une forme d'évaluation qu'elle conserverait si elle avait le choix (A41US 310 à 314). Toutefois cette représentation très partisane traduit le manque de place qui est réservée à l'évaluation des processus d'acquisition et des méthodes de travail dans sa formation.

Parmi ces représentations, la pédagogie de l'alternance peine à se faire une place comme médiateur de la motivation. Ainsi même si la différence niveau de préférence et de motivation

entre les sujets généraux et les matières techniques reste marquée (A1US16 ; A1US17 ; A1US18), l'alternance possède la particularité de simplifier l'accès au contenu théorique sauf dans le cas des sciences où il faudrait encore « simplifier les cours » (A45US335).

L'alternance réside surtout pour Anne en un changement rythmé de lieux (A6US80 et 81) ce qui marque la différence avec le collège (A16US106), toutefois cette alternance de lieux correspond à des moments clairement identifiés où les activités sont très différentes (A2US29 ; A2US30) souvent non-miscibles. En effet cette pédagogie allie très clairement « la pratique et la théorie » (A5US76 ; A5US77) mais le lien entre les deux est clairement plus marqué lors des moments à l'école, voire complètement absent lors des moments en entreprise. Cependant l'attitude globale d'Anne envers l'alternance en ressort positive car cela lui donne l'impression de ne pas apprendre en permanence (A9US100) : quand on est en entreprise, on n'apprend pas, on travaille. Cette représentation permet d'expliquer le sentiment qu'ont les jeunes en revenant à l'école après une période entreprise. En effet, comme l'activité professionnelle est associée à un statut d'adulte productif, il est difficile de se voir retourner dans un cadre beaucoup plus stricte et finalement assez passif. De plus l'alternance des lieux entraîne une alternance des personnes et des milieux sociaux qui semble poser problème (A13US123 à 127). Le monde des adultes et de l'entreprise quand il est une expérience réussie, comme c'est le cas pour Anne, s'oppose au monde enfantin de l'école (« pas assez matures » A13US131) associé à l'échec, à la difficulté et donc à un sentiment d'efficacité personnelle faible.

d. Entretien de Bertrand

Avec un entretien plus long, comportant 420 unités de sens en 39 interactions, le discours de Bertrand est un peu plus extensif. Nous imaginons que ses réponses plus longues et plus approfondies sont en partie dues au premier entretien exploratoire réalisé avec lui. La répartition de ses unités de sens est toutefois sensiblement identique à celle d'Anne. Une majorité du discours concerne la motivation et plus spécifiquement le sentiment d'efficacité personnelle, avec une différence notable sur la faible présence de l'anticipation. Le reste des unités de sens est réparti équitablement entre l'alternance et l'évaluation.

Alternance	110	26,19%
Ecole	26	6,19%
Entreprise	16	3,81%
Famille	4	0,95%
Institution	4	0,95%
Organisation	32	7,62%
Pédagogie	28	6,67%
Evaluation	97	23,10%
Adaptation	27	6,43%
Mode de fonctionnement	13	3,10%
Reconnaissance	13	3,10%
Techniques d'acquisition	9	2,14%
Validation Compétence	35	8,33%
Motivation	210	50,00%
Anticipation	9	2,14%
Attente	34	8,10%
Auto-Réaction	18	4,29%
Contexte	24	5,71%
Intentionnalité	16	3,81%
S.E.P	109	25,95%
N/A	3	0,71%
Total général	420	100,00%

Tableau 6 : Répartition des unités de sens par thème et sous-thème pour Bertrand

La première chose que nous souhaitons faire remarquer dans le discours de Bertrand, c'est que le thème de la motivation n'apparaît pas dans la première interaction de l'entretien. Ainsi, spontanément, lorsqu'il est interrogé sur son « envie d'apprendre » (A1US1) il répond en abordant la notion d'alternance et d'évaluation. La motivation apparaît un peu plus loin, en fait elle apparaît dès la première relance que nous faisons sur la prise de parole spontanée quand il énonce l'obligation de suivre des cours de matières générales (« il faut bien en faire A2US18). Au fil des relances la motivation occupe le discours en quasi-totalité, toutefois nous tenions à remarquer cette orientation quelque peu singulière.

Les premières unités de sens concernant la motivation s'orientent vers la définition de la contrainte extérieure. Bertrand nous explique donc que sa première source de motivation est externe, il y a une obligation par l'institution d'étudier les matières générales. Ainsi nous le trouvons résigné lorsqu'il répète qu'il « faut bien en faire » pour obtenir « le diplôme » et que même si cela ne l'intéresse pas, il « se force pour l'apprendre » (B2US18 ; B3US27 ;

B3SU28). L'auto-réaction issue d'une motivation externe est donc la résignation, la soumission à la contrainte d'obtention du diplôme. Cette résignation n'est toutefois pas complète, il avoue que certains sujets l'intéressent toujours, en particulier l'électricité où il trouve une application professionnelle des contenus généraux (B4US33 ; B4US39). Sa représentation des sciences, et des matières générales, est issue exclusivement de son expérience personnelle. Comme il nous l'explique : « ce que j'ai fait en sciences, c'est l'électricité » donc « les sciences c'est l'électricité. Pour moi c'est ça. » (B4US40 ; B5US44). Cette limitation est intéressante car elle démontre l'impact du choix des sujets enseignés par les formateurs sur la perception qu'ont les apprenants du monde qui les entoure. C'est la place détenue par l'expérience personnelle dans le sentiment d'efficacité, elle est prépondérante très influente. Comme pour Anne, Bertrand laisse quand même transparaître une intention d'apprendre (B6US47 à 49), mais dans son cas l'anticipation n'apparaît que pour prévoir les résultats du diplôme (B07US65 ; B07US68). Autrement dit, sa motivation est très externalisée, c'est l'obtention du diplôme qui guide presque tout son comportement. Cet objectif modifie aussi son sentiment d'efficacité personnelle en le rattachant aux notes qu'il obtient (« Je serai en colère contre moi-même parce que je ne me suis pas donné les moyens » B07US75).

Un des aspects marquants du discours de Bertrand sur la motivation concerne sa représentation des attentes des formateurs. En effet, la première évidence c'est qu'il a très peur de ne pas assez travailler pour l'examen, ou que tout le travail fourni, qu'il estime suffisant, ne le soit pas. (B7US67 ; B7US66 ...). On peut donc en déduire qu'il imagine l'attente de résultat comme très forte à un niveau institutionnel ce qui le place dans une attitude dévalorisante sur ces propres compétences. Paradoxalement, il estime que l'attente des formateurs, donc du système école, n'est pas assez forte puisque il ne s'estime « pas assez poussé » (B38US454) par les formateurs. C'est comme si il avait un sentiment d'efficacité élevé en regard de la formation, mais faible en regard de la certification. Le nombre d'unités de sens revendiquant une augmentation de l'attente des formateurs et une précision de leur feedback est assez élevé dans son discours (B12US141 ; B12US142 ; B25US284 ; B30US356 et 357 ; B38US458 ...).

Bertrand nous donne cependant un très bon exemple d'augmentation du sentiment d'efficacité par l'expérience personnelle lorsqu'il raconte sa relation nouvelle à l'anglais. En effet dans toute l'interaction numéro 15 il relate son voyage en Irlande avec le CFA qui lui a permis de

découvrir qu'il manquait de compétences dans cette langue (« s'il n'y avait pas eu quelqu'un pour traduire... » B16US194). Cette expérience couplée à la visite d'un client anglais dans son garage, où il a su « se débrouiller » (B15US176) pour expliquer des choses en anglais a augmenté son sentiment d'efficacité suffisamment pour le motiver à travailler l'anglais un peu plus. Il lui a suffi d'une petite victoire dans le milieu professionnel pour se remotiver. Ses résultats scolaires n'ont alors que peu de valeur à ses yeux dans cette matière.

Comme c'est le cas pour Anne, Bertrand attribue majoritairement une valeur de mesure et de validation à l'évaluation. L'examen constitue en lui-même une motivation (B2US17) non seulement parce qu'il est porteur de validation mais surtout par ce qu'il permet d'accéder à une reconnaissance sociétale. En effet l'obtention du bac est essentielle pour ce jeune, parce que sans ça « les gens vont penser [qu'il] est mauvais et bon à rien » (B26US424). Ce besoin « d'estime » (B36US422 ; B36US427) est en corrélation avec l'effort qu'il fournit (B36US431 et 432) mais ne porte pas sur les notes qu'il obtient en cours. Dans ce cas-là en effet, il a pu observer que son patron, que le système entreprise, n'accordait aucune valeur à la note (« Quand il reçoit le bulletin [...] il va directement à la poubelle » B12US140). A cause de cette représentation très fortement fixée dans son esprit, il ramène même l'évaluation par appréciation à la note (B23US271 et 272). A tel point que même s'il trouve le système de notation très variable et peu explicatif (« on peut avoir une bonne note à un moment » B27US323 ; « la prochaine fois on peut avoir une mauvaise note » B27US324), cela reste le système qu'il considère comme le plus précis parce qu'il « sait où il se plante » (B25US288) en prévision de l'examen. Encore une fois le manque d'adaptation du contenu enseigné par rapport aux notes reçues semble lui poser problème, et s'il avait le choix il utiliserait l'évaluation comme régulateur de contenu (interaction B26 complète)

Cette différence de valeur de l'évaluation entre les systèmes école et entreprise se traduit dans son discours sur l'alternance. La pédagogie y prend peu de place et se résume à une traduction de la simplicité du contenu novateur en informatique (B26US339), du manque de lien entre les apports théoriques et pratiques dans les matières générales (B12US136 et 137), des faibles attentes des formateurs et du manque de feedback (B35US416 à 418). L'aspect qui le mobilise le plus dans le système alternance est le niveau organisationnel. En effet il explique que le manque de régularité de l'alternance le met en difficulté face à ses apprentissages (« Je pense qu'on ne voit pas tout » B1US9 ; « des fois ça arrive qu'on ait [...] rien du tout B1US13) à la fois au niveau du contenu mais au niveau de sa faculté à anticiper. En réalité ce

qu'il traduit lorsqu'il parle de l'organisation de l'alternance, c'est son besoin d'anticipation pour se motiver, et en effet on voit bien dans la répartition de ses unités de sens l'absence de ce sous-thème. Selon Bertrand, des outils d'alternance offrant aux élèves la possibilité de « connaître leur planning » (B12US129) en avance leur permettraient de retrouver cette faculté d'anticipation laquelle faciliterait leur agentivité (« On n'a pas le temps de réviser ce qu'on veut » B12US134 ; « ça nous permettrait de nous organiser un peu avant » B17US204).

e. Entretien de Céline

Alternance	113	29,58%
Ecole	18	4,71%
Entreprise	17	4,45%
Famille	3	0,79%
Institution	5	1,31%
Organisation	35	9,16%
Pédagogie	35	9,16%
Evaluation	62	16,23%
Adaptation	9	2,36%
Mode de fonctionnement	1	0,26%
Reconnaissance	4	1,05%
Techniques d'acquisition	6	1,57%
Validation Compétence	42	10,99%
Motivation	187	48,95%
Anticipation	24	6,28%
Attente	6	1,57%
Auto-Réaction	38	9,95%
Contexte	25	6,54%
Intentionnalité	15	3,93%
S.E.P	79	20,68%
N/A	20	5,24%
Total général	382	100,00%

Tableau 7 : Répartition des unités de sens par thème et sous-thème pour Céline

L'entretien de Céline dénombre 382 unités de sens catégorisées à travers 48 interactions, les relances de notre part ont donc dû être plus nombreuses dans cet entretien. La répartition des unités de sens est sensiblement différente que dans les entretiens précédents puisque, même si la part de discours traitant de la motivation est toujours majoritaire, cette fois le reste du discours est plus axé sur l'alternance que sur l'évaluation. De plus il est très clair dans cet entretien que l'évaluation ne représente que la validation de la compétence.

En effet la représentation de l'évaluation chez Céline est énoncée comme « un contrôle » (C23US206) sur ses « compétences » (C22US202) et plus particulièrement sur « ce [qu'elle] sait » (C22US203). On perçoit rapidement un amalgame entre la connaissance et la compétence chez Céline, pourtant elle explique de façon répétée que l'évaluation note ce qu'elle « a appris » (C25US222) et pas sur ce qu'elle sait faire. Le problème de Céline concernant l'évaluation réside dans une expérience passée où elle a été évaluée sur un contenu qu'elle n'avait pas appris par erreur. En effet il lui a arrivé d'apprendre un sujet alors qu'elle aurait dû en apprendre un autre (C25US22 à 224). Cette erreur lui a fait comprendre qu'elle n'avait finalement pas le choix dans ce qu'elle pouvait apprendre et la hante depuis ce moment. Cette situation est extrêmement stressante pour elle (« ça a toujours été un grand moment de stress » C24US219) et la perspective d'une mauvaise note lui « fait peur » (C26US239). Dans cette optique elle relève plus facilement la sévérité de la notation de la part de ses professeurs (C30US263 « dès qu'il y a une petite faute, ils enlèvent des points ») favorisant une représentation des attentes extrêmement haute. Ainsi, estime-t-elle son niveau « moyen » (C44US403) malgré une note chiffrée bien supérieure à 10 (C45US405). En ce sens l'évaluation influence son sentiment d'efficacité personnelle à la fois à travers l'expérience, mais aussi à travers l'attente de résultat perçue. De plus il semble que l'évaluation soit la source de tous les mécanismes régissant son agentivité dans une certaine mesure.

En effet, si on retrouve le phénomène de projection du contenu dans le milieu professionnel que l'on décelait chez Anne (« Les matières qui ne m'intéressent pas, c'est les matières où je me demande à quoi ça va me servir plus tard » C42US388), on trouve également des unités de sens qui manifestent sa projection en regard du diplôme. Ainsi elle se représente une note obtenue aujourd'hui qui va « la suivre tout [sa] vie » (C32US279) ou en tout cas « jusqu'à [l'obtention] du dernier diplôme » (C32US2880). Cette représentation impose une très lourde responsabilité sur Céline, et on comprend que toute situation d'évaluation soit génératrice de stress. Toutefois il est important de noter que dans une situation professionnelle elle estime que la note n'a aucune valeur, qu'on « s'en fiche » (C32US289). La dichotomie ainsi induite entre le système école et le système entreprise influence très fortement ses réactions. Ainsi elle s'engage dans l'apprentissage théorique, elle ne va pas au cours « passivement » (C37US331), par qu'il est nécessaire d'obtenir le diplôme pour être reconnu comme une professionnelle. Cependant dans les cas où la compréhension s'avère plus difficile, elle « baisse les bras » (C46US414), elle « fait croire qu'elle a compris et [...] abandonne »

(C46US418). Ces réactions traduisent à la fois un faible sentiment d'efficacité personnelle et une forte attente de résultats perçue. Ce faible sentiment d'efficacité dans les matières générales et en particulier dans les matières scientifiques (C3US45) ne lui permet pas de s'engager de manière productive dans sa construction de savoir. Il est en effet générateur de « stress » (C18US170 ; C19US183 ; C20US187 ; C20US188 ; C24US209 ; C26US231), voire même de « peur » (C24US217) et de lassitude (C14US123). En tout il a plutôt tendance à lui faire mettre de la distance entre le savoir et elle-même, lui fait aller aux cours « à reculons » (C3US41 ; C3US43).

L'expérience réussie au contraire favorise grandement son sentiment d'efficacité, ainsi dans les cours de « pratique » et en « TP », elle obtient de bonnes notes qui la mette dans une attitude d'engagement productif (C33US238 ; C33US292 ; C33US296). Les cours autonomisant sont donc des générateurs d'agentivité par qu'ils ne correspondent pas à une relation au savoir mais à la compétence : elle « sait faire ça » (C33US296). Son discours sur le sentiment d'efficacité favorisé par l'expérience pratique semble donc être en accord avec sa représentation de l'alternance.

En effet, c'est l'expérience réussie de la pratique professionnelle (C8US85) qui a modifié sa perception des matières générales. Comme elle le dit : « avant [l'alternance], les cours ce n'était pas trop mon truc » (C5US55). Toutefois elle ne mentionne pas la pédagogie du lien métier directement. C'est plutôt le côté organisationnel qui lui permet de s'écarter de sa représentation traditionnelle des savoirs. Ainsi elle a l'impression qu'elle dispose de plus de « temps pour réviser », pour « faire des devoirs » (C13US114 ; C13US116), ce qui lui a permis d'avoir son propre rythme d'acquisition des savoirs. Cependant, cette organisation peut encore être améliorée selon elle. Elle estime que l'aller-retour entre entreprise et école peu la rendre « déboussolée » au point où elle « ne sait plus trop ou [elle] en est » (C17US167).

f. Entretien de Denis

L'entretien de Denis comporte 464 unités de sens en 40 interactions. C'est le plus long de nos entretiens mais aussi celui pour lequel les relances ont été le moins nécessaires. De manière générale nous avons eu le sentiment lors de l'entretien que Denis été très revendicateur au sujet de tout ce qui concernait l'alternance, et c'est certainement ce qui explique la répartition de ses unités de sens. En effet, la motivation occupe toujours la première place dans son discours, mais l'évaluation en est presque absente, laissant la part belle à l'alternance.

Alternance	165	35,56%
Ecole	14	3,02%
Entreprise	25	5,39%
Famille	4	0,86%
Institution	29	6,25%
Organisation	38	8,19%
Pédagogie	55	11,85%
Evaluation	67	14,44%
Adaptation	12	2,59%
Reconnaissance	20	4,31%
Techniques d'acquisition	1	0,22%
Validation Compétence	34	7,33%
Motivation	230	49,57%
Anticipation	55	11,85%
Attente	14	3,02%
Auto-Réaction	40	8,62%
Contexte	19	4,09%
Intentionnalité	25	5,39%
S.E.P	77	16,59%
N/A	2	0,43%
Total général	464	100,00%

Tableau 8 : Répartition des unités de sens par thèmes et sous-thème pour Denis

La particularité du discours de Denis réside dans sa critique de l'institution. En effet, Denis, comme Anne, focalise son processus d'anticipation sur l'absence des contenus de matière générale dans son futur professionnel. Ainsi il estime que ce sont des « cours qui ne [lui] serviront pas plus tard » (D1US17) et surtout pas pour son « intégration professionnelle » (D1US20). Toutefois il énonce que ce manque d'anticipation est dû à la contrainte institutionnelle du « programme » (D1US44) qui intègrent des contenus inutiles. C'est une posture très différente de ses camarades car il place la responsabilité de son manque de motivation à un niveau très supérieur sur lequel il ne peut pas avoir d'impact. Sa représentation de l'alternance comme une méthode d'enseignement beaucoup plus technique (« c'est pour ça que j'ai choisi l'apprentissage » D2US63 ; « Si j'avais voulu continuer ce genre de matières je serais resté en général » D2US65) issue de la représentation sociétale de l'apprentissage, n'est malheureusement pas en phase avec la réalité. Malgré une intentionnalité forte, une « envie d'apprendre » (D2US47) forte, l'expérience de cette différence entre réalité et représentation le démotive énormément.

A la différence de ses camarades donc, il rejette la faute sur l'institution. Ainsi, il garde un sentiment d'efficacité élevé, et se place dans une attitude revendicatrice face à un milieu où il estime l'attente de résultats faible.

Venant de « seconde générale » (D3US68), il a fait l'expérience de mauvaises notes dans les matières générales mais d'un très bon niveau dans les matières techniques (D3US71 ; D3US72). Il sait donc se situer en position de force dans l'entreprise. Toutefois les matières générales ne génèrent que peu d'intentionnalité, il les « travaille peu » (D4US82), juste assez « pour obtenir le BAC » (D4US82). Encore une fois la validation par le diplôme est une source externe de motivation, même si la force de cette motivation est basse. Au contraire, toutes les matières professionnelles bénéficient d'une motivation interne forte du fait de l'expérience en entreprise et du réinvestissement des compétences acquises (D9US127 ; D9US128 ; D9US129). En bref et comme pour ses camarades, son agentivité est très faiblement régulée dans les matières générales du fait d'une anticipation négative et d'un environnement qui le contraint à atteindre le seuil minimum de validation.

Cette validation il la recherche pour deux raisons majeures. D'abord c'est l'obtention qui lui permettra d'accéder à un métier (D21US279), il attribue donc une valeur très forte à cet objectif externe, et ainsi commence à l'introjecter dans une certaine mesure avec les mêmes arguments que ces camarades développent (« Je n'aurais pas le diplôme qui valide la formation » D21US280 ; « C'est que je ne suis pas apte à faire ce métier-là » D21US281). Toutefois la fonction de reconnaissance sociale de l'évaluation revêt chez Denis une place encore plus importante. En effet, la validation du diplôme lui sert à « prouver » et à « se prouver qu'il n'est pas un cancre » (D25US323 ; D25US325 et D25US327). Ces mots sont extrêmement forts et certainement issus de son échec vécu en cursus général. Autrement dit, la valeur qu'il accorde à la source externe qu'est la note est très certainement issue de la représentation qu'a son environnement du processus de validation.

ii. Analyse des évaluations

L'analyse des évaluations permet selon Bardin d'analyser les stéréotypes qui régissent les représentations des interviewés, c'est-à-dire des représentations si profondément ancrées qu'elles seront difficilement influençables mais qui régissent de manière très forte les attitudes des jeunes.

a. Stéréotypes chez Anne

Thèmes	Négatif	Positif
Alternance	10	24
Ecole	5	2
Entreprise		2
Famille	1	
Organisation		3
Pédagogie	4	17
Evaluation	18	26
Adaptation	2	4
Mode de fonctionnement	4	8
Reconnaissance		5
Techniques d'acquisition	2	2
Validation Compétence	10	7
Motivation	63	31
Anticipation	18	3
Attente	6	6
Auto-Réaction	13	2
Contexte	1	
Intentionnalité	3	9
S.E.P	22	11
Total général	91	81

Tableau 9 : Jugements chez Anne

Anne se représente les matières générales de manière très négative en regard de l'anticipation future. Ainsi, ne voyant pas de raison d'apprendre ces contenus qui ne seront pas réutilisés dans son avenir professionnel, elle régule son agentivité à la baisse dans ces sujets. Cette représentation influence donc négativement son phénomène d'auto-réaction. Elle est confortée dans cette perspective par un sentiment d'efficacité faible qui la laisse dans une attitude attentiste d'apathie face à la construction de savoir. Toutefois elle a une très bonne image de la pédagogie de l'alternance car cela lui a permis de retrouver une certaine confiance en elle. On observe donc une mise en tension dans l'alternance entre l'expérience professionnelle qui augmente sa croyance d'efficacité positivement, lui fait prendre

conscience de sa faculté de réussite, et lui donne envie d'apprendre dans les matières techniques, et le vécu scolaire d'échec, continué par une validation de compétence parfois jugée injuste de par sa globalité, et qui la conforte dans ces perspectives d'échec aux matières générales.

b. Stérotypes chez Bertrand

Thèmes	Négatif	Positif
Alternance	22	15
Ecole	4	5
Entreprise		4
Institution	2	
Organisation	7	5
Pédagogie	9	1
Evaluation	17	3
Adaptation	3	1
Reconnaissance	6	1
Techniques d'acquisition	4	
Validation Compétence	4	1
Motivation	45	15
Anticipation	3	
Attente	14	
Auto-Réaction	3	1
Contexte	6	
Intentionnalité	1	2
S.E.P	18	12
Total général	84	33

Tableau 10 : Jugements chez Bertrand

Bertrand est beaucoup plus mesuré sur son sentiment d'efficacité personnelle notamment grâce à l'expérience positive qu'il a eu avec l'anglais. Toutefois son ressenti est complet envers les formateurs qui ne semblent pas assez en attendre de lui. Il estime que les attentes du contexte scolaire en alternance ne sont pas suffisamment hautes et ne permettent donc pas de s'engager dans la construction de ses compétences. De plus, la pédagogie de l'alternance telle qu'il la décrit de créer pas assez de lien entre les apprentissages théoriques et le monde de l'entreprise, ce qui ne lui permet pas de projeter l'utilisation de ce contenu et donc de réguler son agentivité en fonction. On notera également son attitude généralement négative envers l'évaluation, en lien avec le manque d'attente et de reconnaissance du travail fourni.

c. Stérotypes chez Céline

Thèmes	Négatif	Positif
Alternance	15	12
Ecole	3	1
Entreprise	1	5
Famille	1	
Organisation	2	3
Pédagogie	8	3
Evaluation	18	4
Adaptation	5	
Reconnaissance	2	
Techniques d'acquisition		2
Validation Compétence	11	2
Motivation	47	40
Anticipation	4	3
Attente	1	
Auto-Réaction	8	4
Contexte	5	4
Intentionnalité	2	8
S.E.P	27	21
Total général	80	56

Tableau 11 : Jugements chez Céline

Dans le cas de Céline, un des seuls stéréotypes présent concerne la vision négative de la validation de compétence. En effet, la valeur de la note est ici très importante et influence très fortement son état émotionnel en situation d'évaluation. Ainsi, même si Céline a un sentiment d'efficacité en hausse depuis qu'elle est en alternance, cet état émotionnel de stress la maintient dans une représentation négative de ses capacités.

d. Stérotypes chez Denis

Thèmes	Négatif	Positif
Alternance	34	28
Ecole	6	
Entreprise	4	5
Institution	7	8
Organisation	7	8
Pédagogie	10	7
Evaluation	10	6
Adaptation	3	3
Reconnaissance	6	2
Validation Compétence	1	1
Motivation	67	43
Anticipation	20	5
Attente	4	4
Auto-Réaction	13	4
Contexte	4	3
Intentionnalité	4	12
S.E.P	22	15
Total général	111	77

Tableau 12 : Jugements chez Denis

Comme Anne, Denis considère le manque de présence des contenus généraux dans son avenir professionnel comme un énorme frein à sa motivation et son agentivité en est d'autant régulée négativement. Le stéréotype intéressant chez Denis concerne la fonction de reconnaissance sociétale de l'évaluation. En effet il considère que la valeur attribuée par la société à la notation chiffrée n'est pas en corrélation avec la représentation qu'il a de l'alternance comme une méthode d'enseignement focalisée sur les compétences techniques.

iii. Analyse Structurale : les Cooccurrences

Tous les tableaux résumant les cooccurrences dans le discours des interviewés sont disponibles en Annexe 4 pour des raisons de mise en page.

L'association presque systématique des unités de sens traitant du sentiment d'efficacité personnelle avec les autres sous-thèmes de la motivation tend à montrer que les attitudes agentiques de nos interviewés sont influencées à la fois par leurs croyances d'efficacité, de performance, mais aussi dans une forte proportion par leur faculté à anticiper les événements de leur avenir professionnel. L'environnement dans lequel ils évoluent les influence à travers l'introjection des objectifs sociétaux qu'ils perçoivent.

Ainsi les trois systèmes constituant de l'alternance se combinent-ils pour définir dans leur esprit des objectifs à atteindre. Toutefois la faible proportion de cooccurrence des sous-thèmes liés à école et à l'entreprise (ou même à la famille) tend à montrer le manque de lien entre ces environnements dans leur formation. On comprend alors que leurs objectifs soient contextualisés et changeant en fonction des périodes d'alternance, ce qui ne facilite absolument pas la dimension intégrative de l'alternance, en tout cas dans les matières générales.

Enfin, la faible part d'association de la validation de compétences à d'autres sous-thèmes marque très clairement leur représentation de l'évaluation. Ainsi pour nos interviewés, l'évaluation telle qu'ils la connaissent ne concerne quasiment que la dimension de validation. C'est un phénomène dissocié du processus d'apprentissage, qui influence toutefois leur motivation à travers la génération d'états émotionnels négatifs et d'expériences d'échec.

iv. Conclusion de l'analyse

Malgré la jeunesse de nos interviewés et leurs difficultés à s'exprimer pleinement et clairement sur les sujets évoqués, nous arrivons à définir un certain nombre de principes régissant leurs motivations et leurs attitudes dans le cadre de l'alternance intégrative.

a. Place du système entreprise dans l'agentivité

L'expérience du monde de l'entreprise, parfois difficile, permet à ces jeunes gens de découvrir une nouvelle façon d'acquérir des connaissances et des compétences. La nouveauté de ce processus pour les interviewés leur permet d'aborder la construction de leur savoir sans *a priori* d'échec et est accueillie de manière très positive. L'expérience personnelle du système entreprise est donc indéniablement un des moteurs essentiels de motivation chez les jeunes en alternance, notamment par la favorisation d'un sentiment personnel d'efficacité élevé.

Toutefois, l'acquisition de cette nouvelle représentation crée des conflits entre les jeunes et le système école. En effet, de par sa portée motivatrice, l'entreprise et ses codes prennent une place très importante dans les représentations du jeune. Ainsi la réalité de l'entreprise devient la réalité du jeune alors qu'il est encore en plein dans sa formation. De cette façon la faible valeur attribuée à la note, au bulletin, dans l'entreprise est considérée comme vérité par le jeune, qui régule sa motivation à l'école proportionnellement. Le jeune attribue de la même façon plus de valeur à la compétence qu'au savoir, se désintéressant petit à petit des matières générales et des aspects théoriques.

Dans une perspective agentique de la formation, le monde de l'entreprise est donc la source des attitudes autonomes de l'apprenant.

b. L'importance de la dimension organisationnelle de l'alternance

L'alternance, même si elle se traduit d'abord par une pédagogie nettement différente de l'enseignement classique, doit prendre en compte les rythmes spécifiques des jeunes qu'elle forme. Ainsi nos interviewés expriment-ils la nécessité d'une organisation leur permettant de retrouver une stabilité et une continuité dans leur processus d'apprentissage.

c. Valorisation de l'expérience réussie

Avec un lourd passif d'expérience personnelle d'échecs, les jeunes interrogés ont presque tous un sentiment d'efficacité faible ou très faible. Cependant le cas particulier de Bertrand prouve

qu'il suffit d'un ou deux cas marquants de réussites simples pour retrouver une régulation positive de la motivation.

d. Représentation sociétale de l'alternance

Nos interviewés sont des produits de la société qui les a fait grandir. En tant que tels, ils portent en eux l'image que la société a de la formation par alternance : une formation « tout technique » ou les matières générales n'ont ni place ni intérêt. Étonnement il semble que les entreprises qui accueillent ces jeunes formés en alternance leur transmettent la même image de la formation. Ainsi les jeunes sont-ils en conflit permanent entre ce qu'ils attendaient de l'alternance et la réalité vécue pendant les temps d'école.

PRECONISATIONS

En conclusion de ce travail de recherche, nous souhaitons revenir sur nos hypothèses initiales afin de formuler nos préconisations en fonction des résultats de notre enquête.

Hypothèse N°1 : La pédagogie de l'alternance des CFA est actuellement ancrée dans un paradigme transmissif, sa réalisation effective serait donc de l'ordre de l'alternance juxtapositive.

Le manque de lien manifesté par les jeunes entre le monde de l'entreprise et le monde scolaire semble vérifier cette hypothèse. Toutefois, ce manque de lien ne semble être présent que dans les matières générales. Ainsi les jeunes vivent-ils une alternance intégrative dans les domaines techniques, qui les motivent et les incitent à un engagement productif dans leur formation, mais se confrontent à vision très transmissive des matières générales où l'alternance reste donc de l'ordre de la juxtaposition.

Ce mode transmissif n'est toutefois pas du entièrement à la façon dont les formateurs gèrent l'enseignement de leur matière. Les professionnels chargés de la formation du jeune en entreprise ont aussi leur rôle à jouer dans ce changement de paradigme.

Ainsi pour favoriser le développement d'une alternance intégrative dans les matières générales nous préconisons que les formateurs généraux puissent réaliser un certain nombre de visites de suivi en entreprise. Nous imaginons cette reprise de contacts entre formateurs généraux et monde de l'entreprise en deux temps :

- Un premier temps où les formateurs généraux réalisent plus de visites que les formateurs techniques afin de réaffirmer fortement leur place dans le système alternant. On pourra imaginer en plus des visites de suivi, des rencontres spécifiques, avec les maitres d'apprentissage, d'adaptation du plan de formation des jeunes dans les matières générales en fonction des tâches effectuées dans l'entreprise.
- Un deuxième temps où les formateurs généraux réalisent autant de visites que les formateurs techniques, afin de maintenir un contact et de continuer de collecter des sujets généraux en lien avec le monde de l'entreprise.

Nous imaginons dans la suite de cette idée que certains maitres d'apprentissages et anciens professionnels puissent être associés à la construction du plan de formation du jeune. On pourrait par exemple créer un groupe de travail par année chargé de travailler le plan de

progression d'une matière en particulier et réunissant des formateur généraux, des formateurs techniques et des professionnels.

Hypothèse N°2 : Les apprentis se représentent les matières générales de façon très négative et cela influence leur engagement en conséquence.

Il est très clair que les apprentis possèdent une représentation extrêmement négative des matières générales. Non seulement ils n'en voient pas l'utilité ni dans leur avenir professionnel ni dans leur vie future, mais en plus ils portent en eux l'influence d'une série d'expériences négatives répétées dans ces matières.

Il est absolument nécessaire de changer cette vision des savoirs théoriques chez les jeunes, toutefois cela ne pourra se réaliser uniquement par la persuasion. En effet les jeunes se font le reflet d'un avis consensuel de leur famille et des professionnels qui les accompagnent à la fois dans la formation technique et dans leur orientation vers l'alternance au sortir du collège. Il s'agit donc d'une représentation sociétale qu'il nous faut modifier, celle de l'alternance comme une voie de secours pour les jeunes en échec dans les matières générales.

Les engagements politiques récents d'augmentation du nombre de contrats d'apprentissage dans les années à venir semblent aller dans le sens de nos préconisation, il nous semble cependant essentiel que les pouvoirs publics lancent une grande campagne d'information et d'expérimentation de l'alternance auprès des professionnels de l'orientation et de l'éducation du secondaire.

Pour faire plus spécifiquement évoluer les représentations négatives des jeunes envers les matières générales, il faudra d'abord convaincre les professionnels de changer leur discours face aux jeunes. Il nous semble que notre première préconisation pourrait également remplir cet objectif.

Hypothèse N°3 : Le faible sentiment d'efficacité personnelle des apprentis affecte très négativement leur motivation à l'apprentissage des matières générales

Comme nous l'avons mentionné plus haut, il est évident que leur passif d'échecs dans les matières générales influence énormément leur agentivité dans la construction de leur savoir. Il nous semble donc pertinent de préconiser une focalisation des contenus des diplômes les plus

bas non pas sur une somme de connaissance à acquérir en matières générales mais bien sur une augmentation de leur estime d'eux-mêmes et sur une augmentation de leur sentiment d'efficacité.

La méthode que nous retenons pour atteindre ce but est celle préconisée par Albert Bandura du modelage de maîtrise que nous énonçons dans nos développements sur le sentiment d'efficacité personnelle (Cf page 59 et suivantes).

Hypothèse N°4 : Les facteurs de motivation externes à la personne (ou extrinsèques) n'ont plus aucune valence chez les apprentis.

L'étude ne nous permet pas d'affirmer la véracité de cette hypothèse, cependant si les facteurs de motivations extrinsèques qui résident dans la notation ont encore une valeur certaine pour les apprentis, il semblerait que l'effort qu'ils cherchent à fournir diminue.

En effet la plupart de nos interviewés manifestent que l'obtention du diplôme est essentiel à leur avenir professionnel, toutefois ils ne fournissent qu'un effort minimal pour la poursuite de cet objectif. Nous en déduisons que leur motivation en est impactée d'autant, et que les jeunes en formation recherchent plutôt la reconnaissance de la société qu'un diplôme qui leur paraît parfois sanctionné de manière injustifiée.

Les nouveaux modes de validations mis en place par l'institution que sont le contrôle continu en cours de formation, la validation par Unité Capitalisable (UC) ou encore par module de formation constituent pour nous une bonne solution à ce problème. En diminuant la portée de l'examen sanctionnant vers un modèle plus engagé dans l'évaluation formative, ou permettant l'adaptation du contenu, nous pensons que l'effort fourni par les jeunes sera plus important.

Hypothèse N°5 : Les ingénieries innovantes, dont la teneur académique est moindre, de l'évaluation ont une valence supérieure pour les apprentis.

Même si notre étude ne permet pas de répondre de façon concluante à cette hypothèse il nous semble important de faire remarquer que la seule valeur que les jeunes attribuent à l'évaluation est la certification. Dans cette représentation, l'engagement fourni est manifestement moindre.

Il nous semble donc qu'une expérimentation d'un mode d'évaluation des processus d'acquisition et des méthodes d'apprentissage, couplée au modelage de maîtrise préconisé à la troisième hypothèse par exemple, permettrait au minimum de réaliser une deuxième étude plus précise sur les ingénieries innovantes de l'évaluation.

ANNEXES

I. ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE INITIAL DU DOSSIER FRIP : RESULTATS ET ANALYSES

PROJET FRIP

Fonds Régional pour l'Innovation Pédagogique en Région Centre

Groupe de **T**ravail **P**artenarial **S**cientifique

Questionnaire Initial

Résultats et analyses

Réunion du Comité de Pilotage

15 mars 2013

Réalisation :

Cécile SUPLOT

Nathalie ANDRIES

Avec la collaboration de :

Jean-Baptiste BROSSET

Pierre FONTAINE

SOMMAIRE

Introduction	3
Le contenu du questionnaire	4
Le public interviewé	5
Résultats par question et analyse.	6
Conclusion	19
Annexe I	33
Annexe II	35
Lexique	37

« A quoi ça sert les sciences ? »

« A quoi ça va nous servir dans notre métier ? ».

Ces deux questions posées de façon récurrente par nos apprentis sont à l'origine de notre propre questionnement. Quelles visions avons nous de nos apprentis et de leurs liens avec les sciences ?

Nos démarches usuelles de raisonnement nous amenaient à avoir d'abord une posture réflexive par rapport à notre propre vécu. Ainsi, pensions nous que nos jeunes travaillaient pour l'obtention d'un diplôme, sésame pour entrer dans la vie professionnelle. Par contre, nous n'envisagions pas que nos jeunes trouvent, comme nous, un intérêt à maîtriser des sujets ou des techniques sans utilité directe et immédiate, ce qui est l'une des caractéristiques de la société contemporaine. Il existe donc un décalage entre notre positionnement au cours de notre propre cursus scolaire et celui de nos apprentis durant leur cursus de formation.

De par notre expérience, nous avons constaté que certains avaient des lacunes importantes en sciences. De plus, ils ne croyaient plus en leurs capacités à réussir dans cette matière. C'était et c'est toujours par le choix de la posture que nous adoptions en cours, en tant que formateur, que nous pouvions leur redonner confiance en eux. Il s'agissait notamment d'accepter les lacunes existantes, d'assurer aux jeunes qu'elles n'étaient pas un obstacle insurmontable pour renouer avec la réussite. Le formateur doit parvenir à instaurer en salle de cours un climat de confiance basé sur l'écoute et l'acceptation de tous les échanges avec lui-même et entre jeunes en lien avec le sujet étudié. Ces échanges permettaient une progression dans l'acquisition des savoirs et des savoirs faire scientifiques.

Nos jeunes étant des apprentis, par conséquent, déjà dans le monde de l'entreprise, nous pensions qu'ils préféraient la physique/chimie aux mathématiques car ils pouvaient plus facilement établir le lien avec leur métier. Nous étions néanmoins conscientes que le lien entre les enseignements scientifiques et leurs pratiques socio-professionnelles était ténu pour eux et difficile à faire.

Pour démarrer ce projet nous ne pouvions pas nous appuyer uniquement sur nos ressentis et notre vécu mais nous devions aussi connaître ceux de nos jeunes. Il était donc nécessaire de connaître leur positionnement vis-à-vis des sciences et leurs attentes. Pour cela, nous avons choisi de les consulter grâce à un questionnaire en ligne.

LE CONTENU DU QUESTIONNAIRE

Pour collecter et exploiter les données en provenance de nos apprentis, nous avons choisi d'utiliser les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC). Le questionnaire a été réalisé avec **Google Docs**. Il s'agit d'une suite bureautique web, gratuite, développée par Google.

Ainsi, les apprentis ont rempli le questionnaire en ligne, de façon individuelle et anonyme.

La réponse à toutes les questions était obligatoire pour pouvoir valider l'enquête.

Le questionnaire est consultable à l'adresse internet suivante :

<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dHV3OEpVZ0FzR3Z3c2JDNi13WUpdFE6MQ>

L'annexe I donne une idée de l'aspect du questionnaire.

Les questions sont regroupées autour de 3 axes :

- Le vécu,
- Le positionnement,
- Les attentes.

L'annexe II liste l'ensemble des questions du questionnaire en ligne.

LE PUBLIC INTERVIEWÉ

Le questionnaire a été proposé à 167 apprentis qui l'ont renseigné.

Centre de formation d'origine :

▪ CFA de la MFEO de Sorigny	65 %
▪ CFA des Douets, Ville de Tours	10 %
▪ MFR Azay-Le-Rideau	25 %

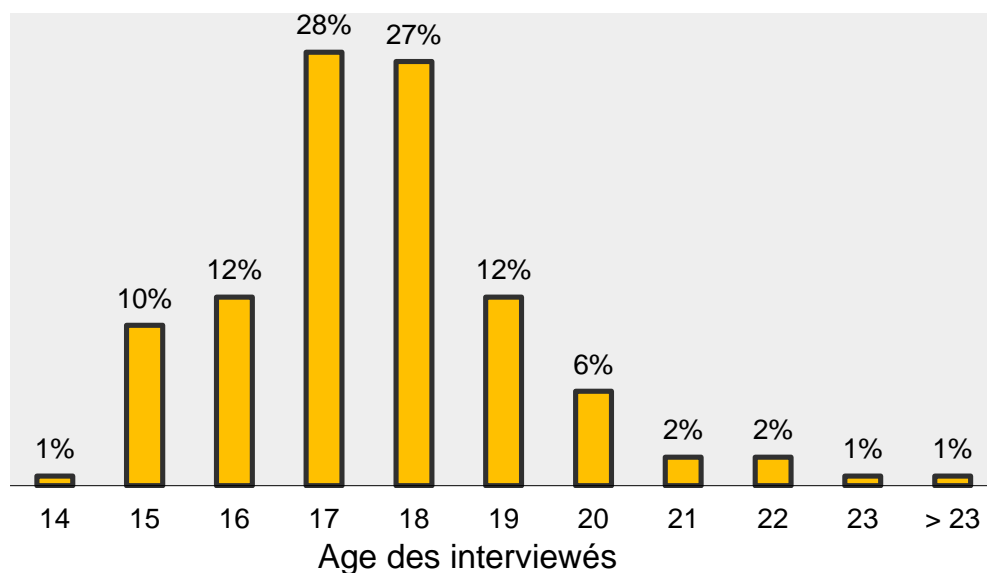
Niveau scolaire :

▪ Seconde professionnelle :	27 %
▪ Première professionnelle :	36 %
▪ Terminale professionnelle :	37 %

Spécialité :

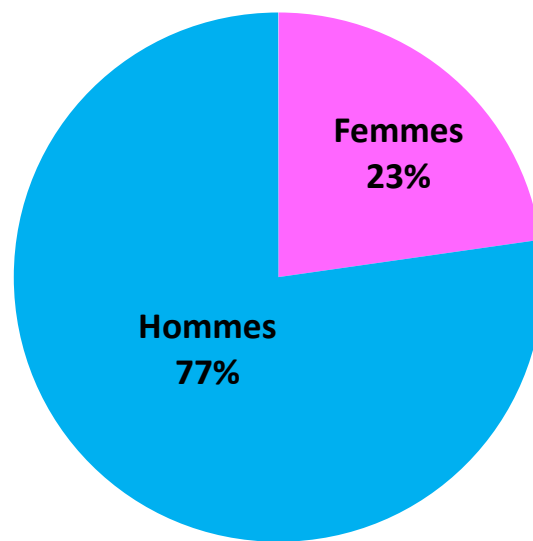
▪ Maintenance des véhicules automobiles	13 %
▪ Maintenance des matériels agricoles	43 %
▪ Maintenance des matériels de parcs et jardins	7 %
▪ Maintenance des engins de travaux publics	4 %
▪ Réparation des carrosseries	11 %
▪ Service aux personnes et aux territoires ; Vente	22 %

Répartition des interviewés en fonction de leur âge :

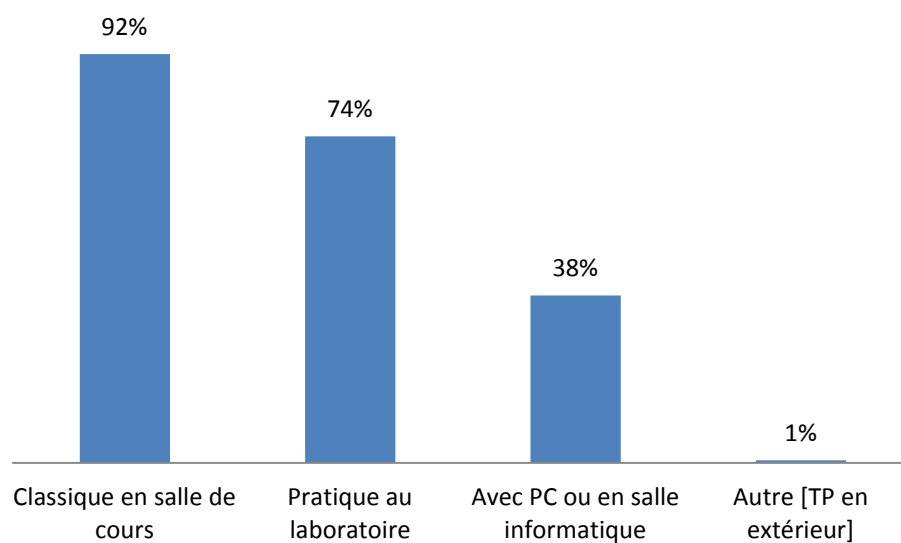


Genre :

Répartition hommes/femmes



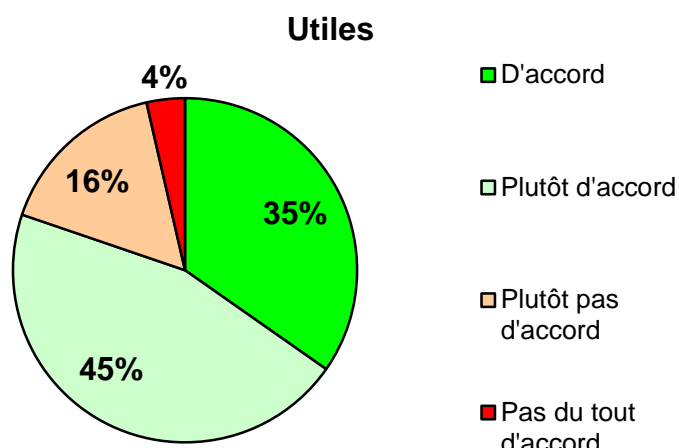
Types de cours de sciences déjà vécus :



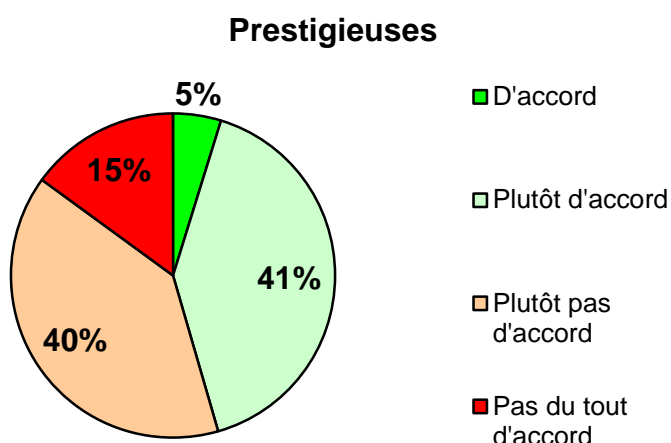
Plusieurs réponses pouvaient être sélectionnées pour cette question.

RESULTATS et ANALYSES

Question posée : Pour vous, les sciences sont :



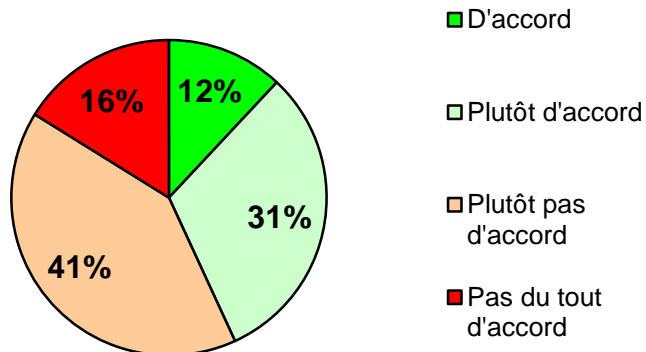
La majorité considère que les sciences sont utiles. Ils ont une bonne représentation de l'utilité des sciences et ils sont conscients que l'enseignement des sciences n'est pas uniquement théorique.



L'adjectif "Prestigieuses" n'a pas été compris par les jeunes. Nous avons dû leur expliquer. Nous

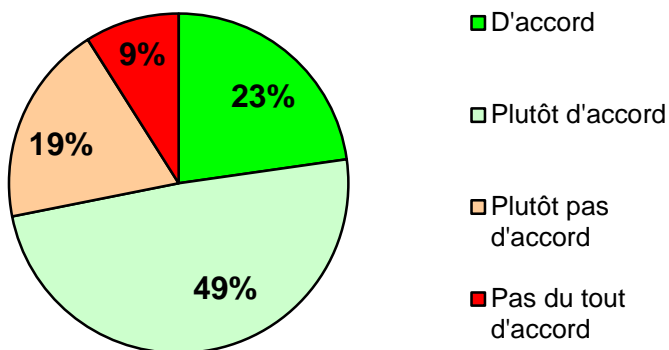
n'interprèterons pas cette question.

Fascinantes



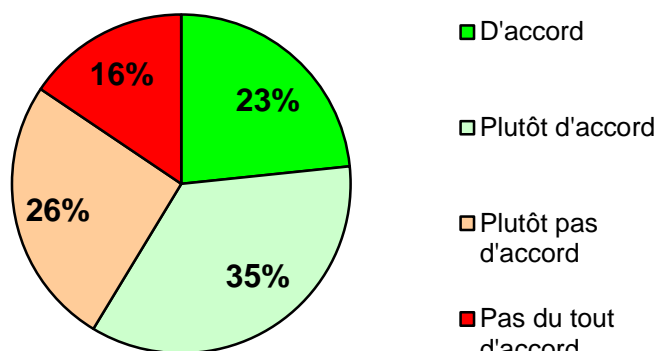
Les résultats sont globalement équilibrés avec tout de même une tendance dans le négatif. On peut penser que les sujets traités pendant les cours ne sont pas nouveaux pour eux.

En lien avec la société dans laquelle nous vivons



Ils sont très conscients de la pertinence d'étudier les sciences et du fait qu'elles ont des applications dans la vie quotidienne.

En lien avec votre métier



La tendance est plutôt positive. On notera tout de même les 16 % de "pas du tout d'accord". Cela signifie que l'on doit aller plus loin qu'aujourd'hui dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'alternance.

NOTION	THEME	MOTS ou EXPRESSIONS CITES	NB de REPONSES
OPINION	Captivant +	Génial ; captivant ; passionnant ; bien ; intéressante ; agréable ; légèrement fascinante ; stimulant	36
	Ennuyant -	Ennuyant ; embêtant ; chiant ; fatiguant ; barbant ; long ; saoulant ; gonflant	36
	Difficile -	Compliqué ; complexe ; dur ; difficile	13
	Intérêt neutre -	Moyen ; banal	5
	Pas intéressant -	Pas intéressant ; nul ; pas terrible ; pas très fascinant	5
	Intrigant +	Intrigant	3
UTILITE	Utilisables	Utile ; serviable ; à connaître ; à enseigner ; pratique	13
	Civilisation	C'est la vie ; développement ; humain	5
	Important		1
	En lien avec le métier	En mécanique	1
	Inutile		1
UN AUTRE MONDE	Exploration	Découverte ; énigmatique ; expérimenté ; innovation ; expérience	9
	Fibre scientifique	Professionnel ; autre culture ; logique ; scientifique	7
	Spécial	Spécial	1
AUTRE	Mots dont nous n'avons pas perçu le sens	Manuel ; amis ; physique ; chimie ; tracteur ; mathématiques	15
	Réponses inadaptées	Plus de TP, pas d'accord, cours bête	7
	Je ne sais pas		5
	Aucun		4

TOTAL

167

Pour l'opinion exprimée, si on fait une analyse quantitative, on dénombre 39 avis positifs pour 59 avis négatifs. Pourtant, on compte autant d'apprentis qui ont exprimé leur intérêt pour les sciences que d'apprentis ayant manifesté leur

ennui. Le manque d'intérêt traduit le fait qu'ils ne font pas le lien entre les cours et leur réalité socioprofessionnelle.

Pour la notion d'utilité, ils font référence à l'application de la pédagogie du réel et à la pédagogie de l'alternance. En effet, dans nos cours, nous nous appuyons sur leur métier pour capter leur attention afin d'ouvrir sur un thème plus général et parfois plus théorique. Les séquences de formation doivent avoir du sens pour les apprentis afin qu'ils puissent s'approprier l'enseignement et mieux mémoriser son contenu.

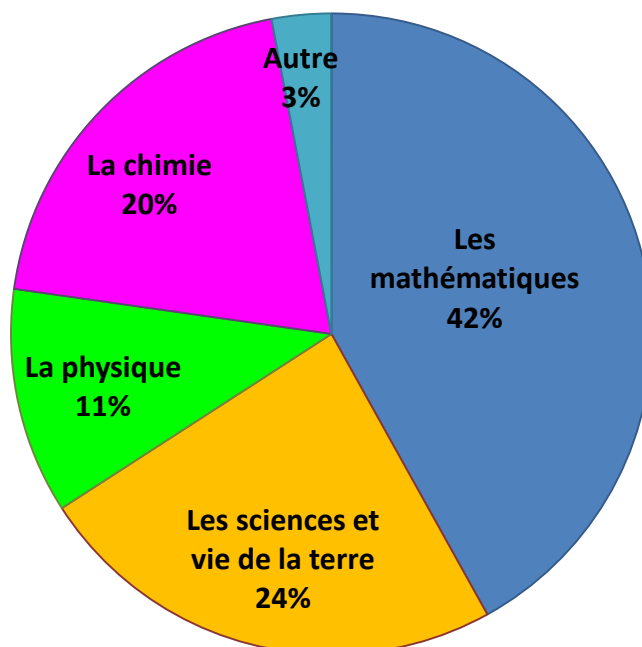
Pour la notion d'autre monde, certains apprentis perçoivent les scientifiques et leur culture comme un monde à part. Ils manifestent néanmoins de la curiosité pour cet univers. Ils ont une envie d'ouverture sur le monde, une envie d'explorer et de découvrir.

Nous pouvons en déduire une piste de travail concernant le regard du formateur sur le jeune. En effet, dans leurs réponses, nous pouvons constater que ce n'est pas qu'une question de contenu mais de représentations ou de postures. Cela nous amène donc à nous poser deux questions auxquelles nous essaierons de répondre lors de la mise en place de l'atelier scientifique :

- comment changer de posture ?
- comment considérer les apprentis ?

Question posée : Quel domaine des sciences préférez-vous ?

Matière scientifique favorite des apprentis Tous niveaux de formation confondus



Environ quatre apprentis sur dix déclarent préférer étudier les mathématiques. Ils apprécient donc de travailler sur des notions abstraites. La théorie ne les rebute pas. Pour nous, c'est une surprise. Nous pensions que les jeunes préféreraient les sciences physiques et chimiques car les liens avec le métier et la société nous paraissait à la fois nécessaire et plus évidents.

Volumes horaires par matière et par semaine

(en h) au collège

	Maths	SVT	Technologie	Physique/ Chimie
6 ^{ème}	4	1,5	1,5	0
5 ^{ème}	3,5	1,5	1,5	1,5
4 ^{ème}	3,5	1,5	1,5	1,5
3 ^{ème}	4	1,5	1,5	2

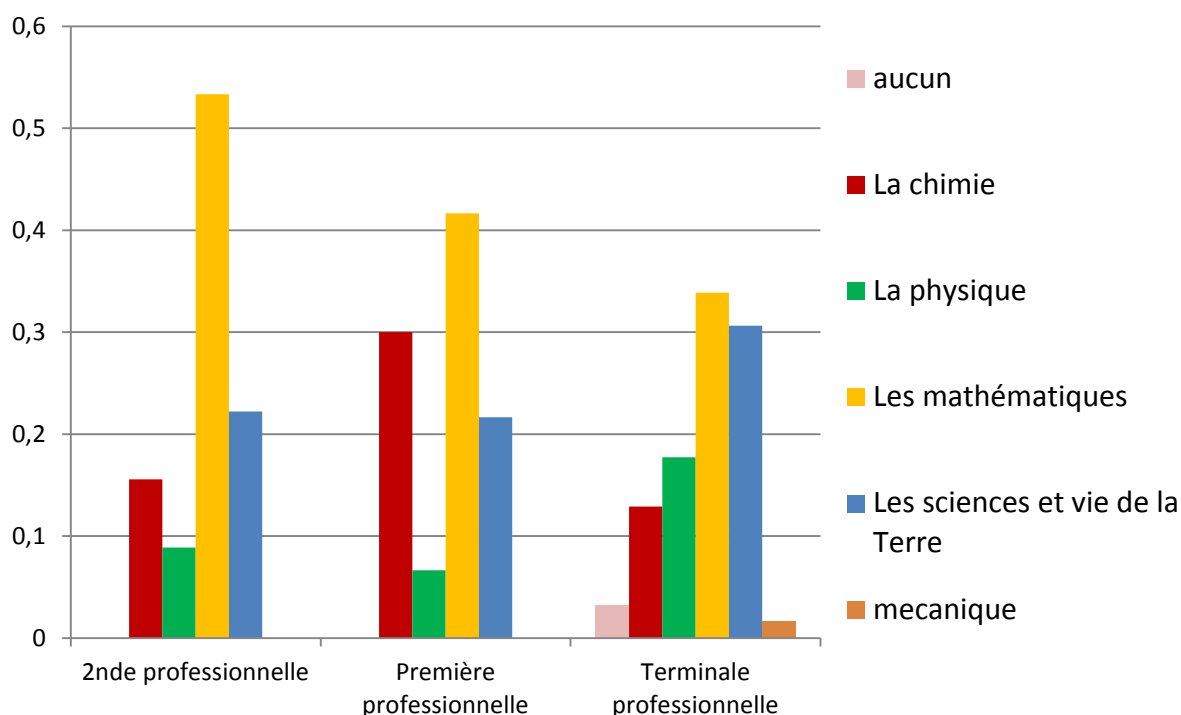
Les habitudes de travail mises en œuvre au collège ainsi que les volumes horaires plus conséquents des mathématiques par rapport aux autres disciplines, et ce, sur les quatre années de collège, peuvent expliquer le positionnement des jeunes en faveur des mathématiques.

Peut-être avons-nous aussi, par nos pratiques, établi ou montré plus régulièrement le lien entre les mathématiques et des cas concrets, ce notamment lors des séances de mathématiques sur ordinateur ainsi que dans les sujets d'exercices que nous leur proposons.

Il serait intéressant de réinterroger les jeunes pour leur demander d'argumenter par rapport au choix de leur matière favorite. Cela nous permettrait de connaître les critères importants à leurs yeux.

Nous nous sommes également interrogées sur l'évolution de la matière favorite des jeunes au cours du cycle de formation en baccalauréat professionnel.

Matière scientifique favorite des apprentis par niveau de formation

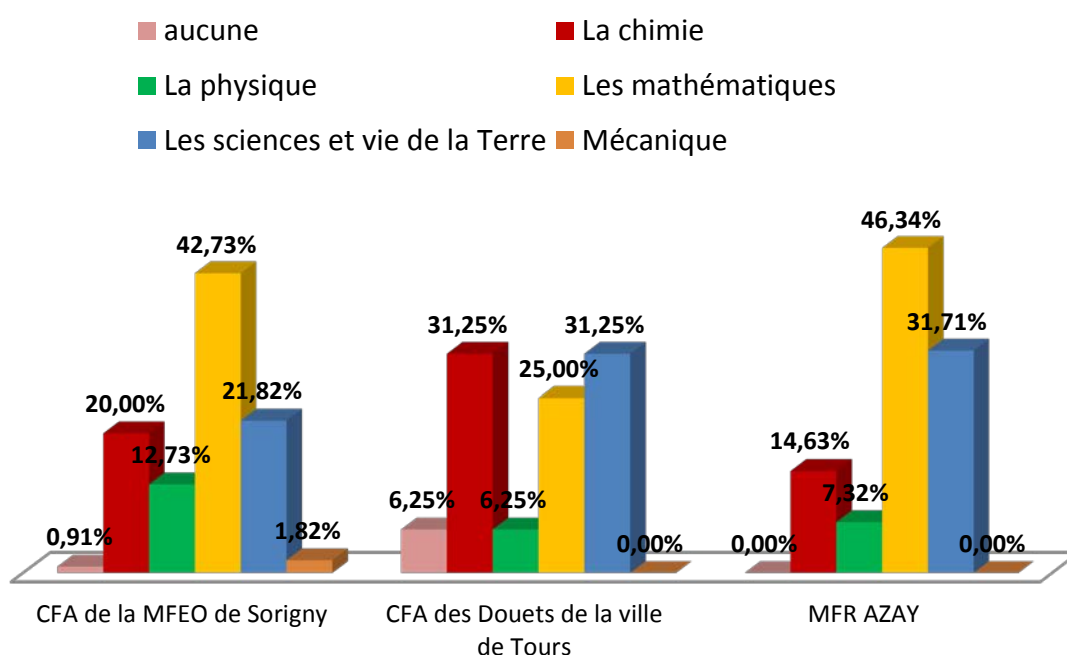


Tout niveau scolaire confondu, ils préfèrent les mathématiques, partie la plus théorique

L'intérêt décroît cependant progressivement au cours des trois années au profit de la Physique / Chimie et de la SVT.

Sur l'ensemble du cursus de bac professionnel, 20 à 30 % des jeunes ont un intérêt pour les sciences et vie de la Terre.

Matière scientifique favorite des apprentis par établissement



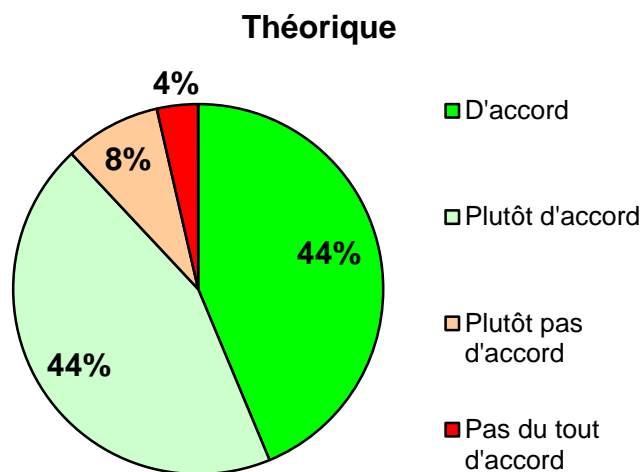
Les référentiels de formation des enseignements scientifiques reçus par les jeunes interrogés sont communs au CFA de la MFEO de Sorigny et au CFA des Douets de la ville de Tours. Par contre, ils diffèrent de ceux de la MFR d'Azay le Rideau. Les jeunes interrogés en formation à la MFR d'Azay le Rideau ont, en plus, des cours de Prévention Santé Environnement (PSE), des cours d'écologie et de sciences humaines.

Pour les jeunes du CFA de Sorigny et du CFA des Douets, les sciences et vie de la Terre n'est pas une matière de leur référentiel de formation en tant que telle. Par contre, des cours de Prévention Santé Environnement sont dispensés à l'ensemble des jeunes.

On peut donc se demander s'ils font le lien entre les sciences et la PSE ou si cet intérêt correspond à un besoin, une attente ou une frustration de ne plus recevoir d'enseignement dans ce domaine, tel qu'ils en ont eu au collège.

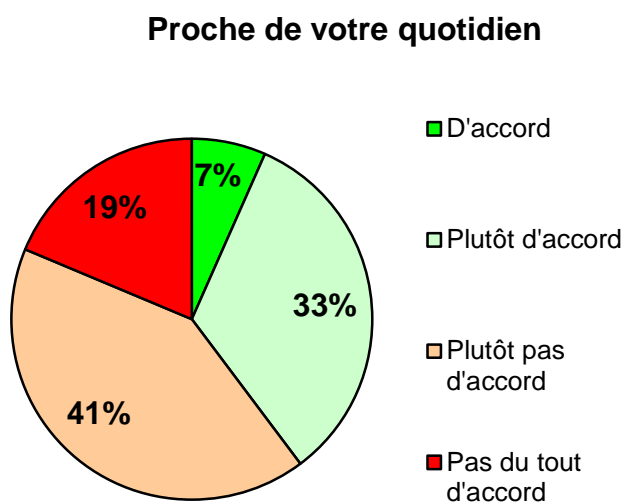
Il serait intéressant de questionner cet intérêt des apprentis pour les sciences et vie de la Terre et de voir dans quelle mesure il est possible d'apporter un complément de formation.

Question posée : Pour vous, l'enseignement des sciences que vous avez reçu est :



Les jeunes de seconde considèrent que l'enseignement des sciences est trop théorique. Cette affirmation trouve écho auprès de tous, qu'ils aient suivi un cursus « classique » ou une formation en alternance.

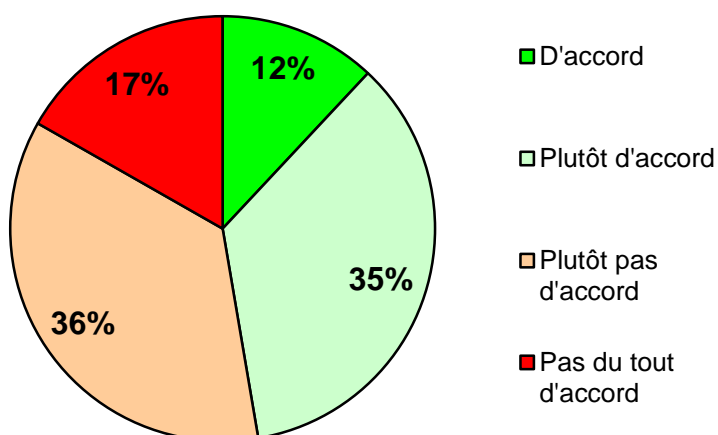
L'analyse sur les trois niveaux du baccalauréat professionnel renforce cette affirmation.



Nous constatons qu'il existe un problème d'adéquation entre le cours de sciences et le réel.

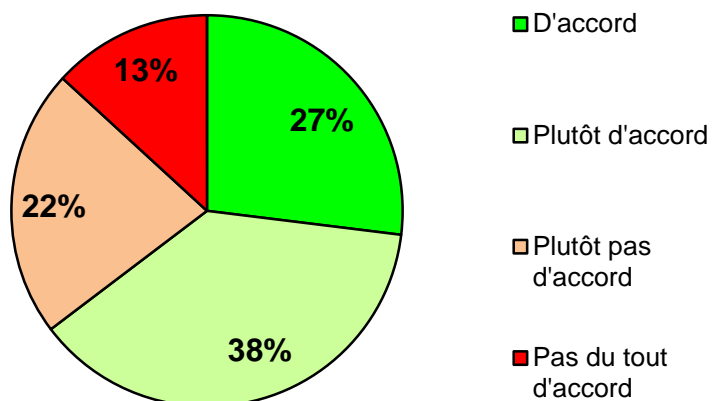
Un peu plus de la majorité des apprentis pense que l'enseignement des sciences est loin de leur quotidien.

Facile à comprendre



Les réponses sont équilibrées. La difficulté à comprendre le cours n'est pas problématique pour les jeunes interrogés.

Intéressant



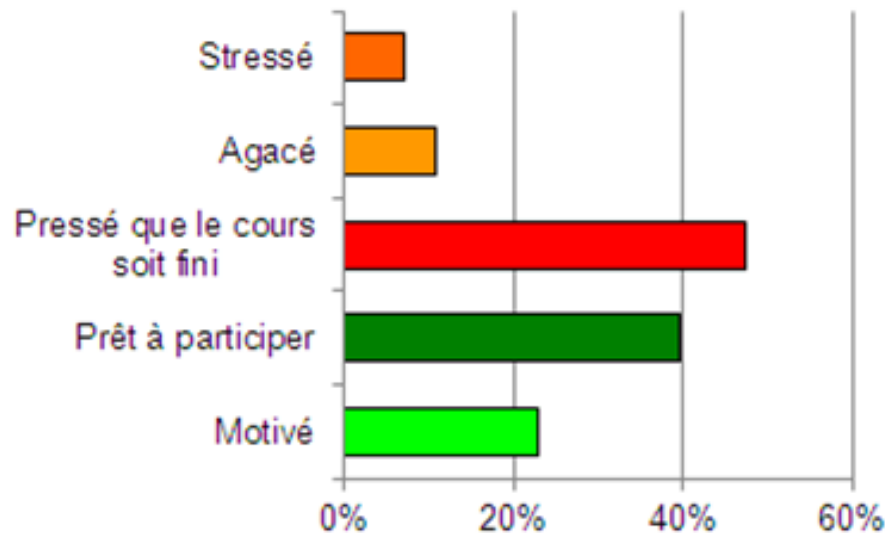
La majorité des apprentis pense que le contenu est intéressant bien qu'ils ne le comprennent pas tous.

Cela montre une ouverture d'esprit et de curiosité donc une envie de progresser aussi.

Par contre, les difficultés de compréhension rencontrées peuvent engendrer de la démotivation.

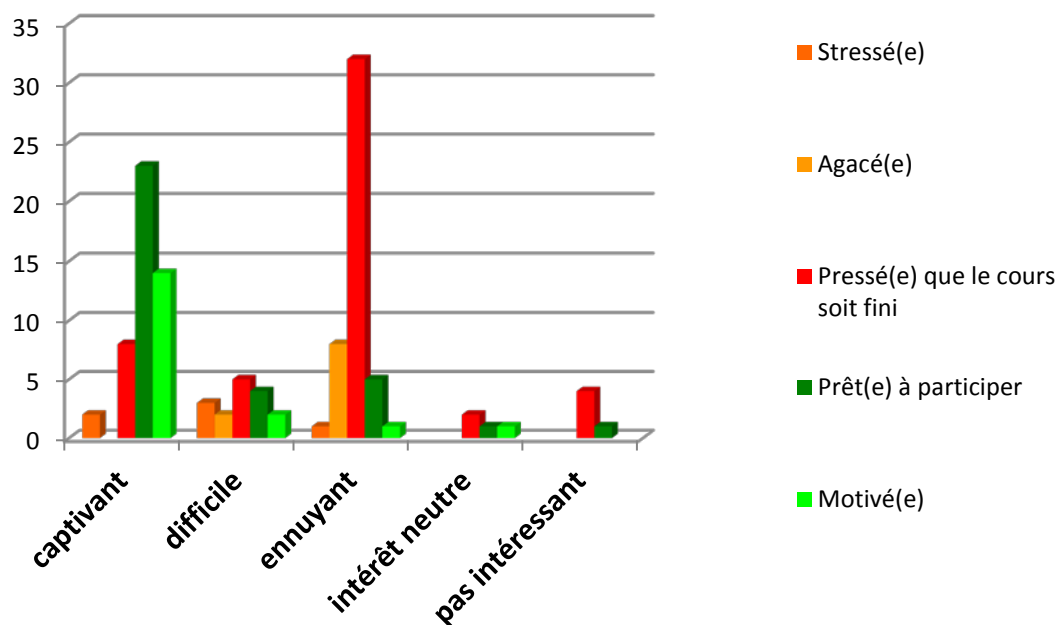
Question posée : Lorsque vous allez en cours de sciences, vous êtes :

Les jeunes pouvaient cocher plusieurs cases, donc les pourcentages peuvent être supérieurs à 100%



Le premier constat est le suivant : presque un apprenti sur deux, est "Pressé que le cours soit fini". Cela est cohérent avec leurs réponses à la question sur l'adjectif pour définir les sciences.

En effet, si on croise leurs réponses à cette question sur les adjectifs et celles sur leur ressenti lorsqu'ils vont en cours, on obtient le graphique ci-dessous.



Les apprentis, qui trouvent le cours captivant sont motivés et prêts à participer. A l'inverse, ceux qui pensent que le cours est ennuyant, sont pressés que le cours soit fini. Il nous faut donc modifier nos pratiques pour que ces jeunes qui subissent le cours en deviennent acteurs.

Nous notons qu'ils ne sont ni stressés ni agacés, ce qui est révélateur d'un bon relationnel avec les formateurs et d'une ambiance de cours agréable.

De plus, beaucoup se disent prêts à participer et un sur cinq est motivé pour aller en cours. Là aussi, les résultats sont homogènes avec les réponses à la question sur les adjectifs concernant les notions d'utilité et d'un autre monde à découvrir.

Pour analyser de façon plus précise les résultats à cette question, nous aurions pu leur demander de justifier leurs réponses.

D'un point de vue global, nous avons été surprises par ces réponses qui ne sont pas aussi négatives que nous aurions pu le penser. Elles nous confortent dans l'idée qu'en mettant en œuvre des pratiques pédagogiques différentes, nous pouvons susciter de l'intérêt chez nos apprentis et les accompagner dans l'acquisition de compétences scientifiques indispensables à leur parcours socioprofessionnel.

Question posée : A votre avis, quel est votre niveau en sciences ?

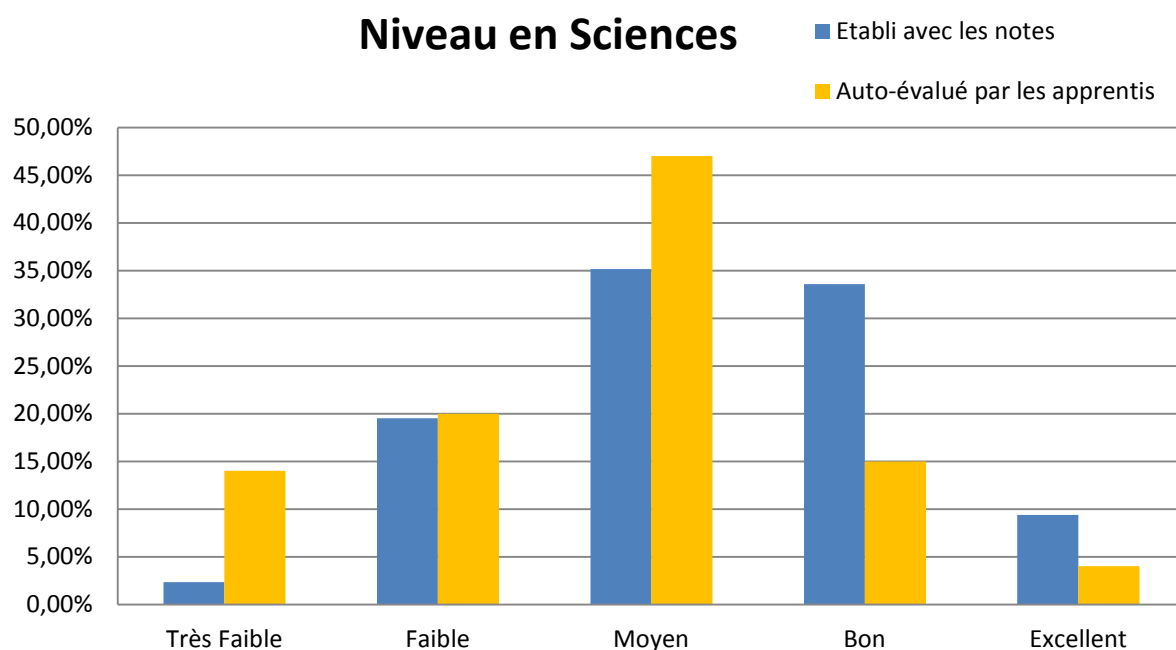
Chaque apprenti devait évaluer son niveau en choisissant un nombre entier compris entre 1 et 5. La valeur 1 était affectée au niveau « excellent » et la valeur 5 au niveau « très faible ».

	Niveau auto -évalué	% de réponses
	1	4%
Excellent	2	15%
	3	47%
	4	20%
	5	14%
Très faible		

Nous souhaitons savoir s'il existait ou non un décalage entre le niveau en maths/sciences auto –évalué par les apprentis et celui établi par les notes.

Les réponses données par les apprentis ont été classées selon les catégories suivantes :

	Intervalles de notes	Catégorie
5	[0 ; 4[Très faible
4	[4 ; 8[Faible
3	[8 ; 12[Moyen
2	[12 ; 16[Bon
1	[16 ; 20[Excellent



Dans la globalité, nos apprentis ont tendance à sous-estimer leur niveau en maths/sciences qu'ils aient un bon ou un mauvais niveau. Il existe un décalage entre le niveau qu'ils pensent avoir et le niveau qu'ils ont réellement.

Ce sont souvent des jeunes auxquels on a répété que leur niveau était insatisfaisant. Ce jugement s'est fortement ancré en eux. A présent, c'est à nous, formateurs de changer la donne. Nous devons croire en eux, leur montrer qu'ils ont des connaissances ou les amener à prendre conscience qu'ils en ont. Nous devons également valoriser les acquis.

Nous pouvons en déduire une nouvelle piste de travail. Il faut qu'au cours de l'atelier scientifique, les activités et notre posture permettent à chaque jeune de prendre conscience de ce qu'il est capable de faire de manière autonome (auto-valorisation). Les interactions créées dans le groupe de travail de l'atelier doivent avoir plusieurs finalités telles que le développement des compétences du travail en équipe et la co-valorisation par le groupe, en utilisant la pédagogie de la confrontation sociocognitive (confrontation à autrui ou conflit sociocognitif).

Ainsi, le jugement porté sur le travail réalisé sera fait par les pairs et non seulement par un adulte référent.

Question posée : Quel que soit votre niveau en sciences, pensez-vous que vous pouvez progresser ? Pourquoi ?

A la vue des réponses obtenues, nous avons constaté que les jeunes avaient formulé comment ils pouvaient progresser et non pourquoi ils pouvaient progresser.

Nous avons donc classé leurs réponses en fonction des leviers des différents acteurs de la formation :

- leviers du jeune ;
- leviers du formateur ;
- leviers du jeune et du formateur ;
- leviers du groupe ;
- leviers du système éducatif.

En page 22, les réponses positives.

En page 23, les réponses négatives.

Globalement, une forte majorité de jeunes pensent pouvoir progresser en sciences. Cet optimisme est un autre point positif dans leurs réponses.

OUI			
LEVIERS DU JEUNE	ACTION	Avec plus de travail	12
		En apprenant mieux/plus	3
		En essayant de comprendre davantage	3
		Par répétition	2
		Je révise souvent	1
		Par du travail personnel avec ma famille	1
		Par des recherches informatiques ou dans les livres	1
		En n'en parlant avec les autres	1
	POSITIONNEMENT	Toujours quelque chose à apprendre	16
		Selon le sujet	7
		Motivation	6
		Je m'intéresse au cours	4
		Pour avoir l'examen/Avoir de bonnes notes	4
		Envie de réussir/ Envie de se cultiver	3
		Progrès possible mais je n'aime pas	3
		Si on s'y intéresse, c'est pas dur	2
		J'aime bien	2
		En étant plus impliqué	1
		Car besoin de connaissances	1
		En travaillant on progresse tjs	1
	ACTION et POSITIONNEMENT	Attention/ Concentration en cours	10
		Travail et volonté	5
		Participation pendant les cours	1
LEVIERS DU FORMATEUR		Grâce aux formateurs (explication et	7

	méthode)	
	Si plus de TP	7
	Avec une autre approche pour que ce soit plus intéressant	7
	Si théorie plus pratique	3
	Mais matière difficile à comprendre	3
	Si lien avec le métier	2
	Si cours plus adapté au niveau	1
	Avec plus d'aide	1

LEVIERS DU JEUNE ET DU FORMATEUR	Avec du temps (temps en classe ? temps de travail personnel ?)	4
	Pratique tous les jours dans la vie active	1

LEVIERS DU GROUPE	Travail lié à l'ambiance de classe	1
	Avec des camarades qui m'expliquent avec leurs mots	1

LEVIER DU SYSTEME EDUCATIF	Contenu plus intéressant	1
----------------------------	--------------------------	---

AUTRE	Sans justification	21
	Sans réponse	6
	Je ne sais pas	2
	Rien à dire	2

TOTAL	160
-------	-----

NON			
LEVIERS DU JEUNE	POSITIONNEMENT	Ça ne m'intéresse pas	10
		Je ne comprends pas et j'ai trop de lacunes	3
		Ça ne sert à rien	3
		Je ne peux pas faire mieux	1
	ACTION et POSITIONNEMENT	N'arrive pas à se concentrer	1

LEVIER DU FORMATEUR	Car on m'a dégouté de la matière	1
	Lien avec le métier	1

AUTRE	Sans justification	6
-------	--------------------	---

TOTAL	26
-------	----

186 réponses car des réponses notées dans plusieurs items

Dans un premier temps, nous analysons les réponses positives et dans l'ordre présenté dans le tableau.

Leviers du jeune :

Les jeunes partagent l'idée qu'ils doivent fournir plus de travail personnel. Il s'agit là d'une autre piste pour les ateliers scientifiques. Il nous revient de faire un historique du travail personnel tel que l'on vécu nos jeunes (consignes et pratiques de l'Education Nationale), pour comprendre la situation dans laquelle ils sont aujourd'hui à savoir le peu de travail personnel fourni.

Nous nous accordons à penser qu'effectivement, pour progresser, nos apprenants doivent fournir un travail hors de la salle de cours. Nous devons réfléchir à la fois à la manière de les amener à produire un travail personnel et aux méthodes pour les y aider.

Pour lever la notion de contrainte associée à la réalisation de ce type d'activités, nous pouvons nous appuyer sur le plaisir qu'ont les jeunes à utiliser les TIC. En scénarisant l'atelier scientifique sur la plateforme Moodle, nous offrirons à nos jeunes la possibilité de travailler à distance de manière interactive.

Moodle nous permet à la fois de quantifier le temps passé par l'apprenant sur la tâche demandée et également de reconnaître le travail effectué en l'évaluant, sans systématiquement attribuer une note. Le jeune peut aussi s'autoévaluer grâce à Moodle.

Il faut aussi donner les consignes et méthodes classiques pour fournir un travail personnel de qualité :

- construction de fiches de synthèse ;
- méthodologie de révision en vue de l'évaluation des acquis ;
- apprentissage de la quantification et de la planification des efforts.

Laisser de la liberté aux jeunes sur un questionnement en lien avec un thème socioprofessionnel, les met aisément en situation de recherche et de production de savoir.

Par conséquent, en les accompagnants dans un projet, ils entreront dans une démarche de recherche-action.

De plus, nous pouvons nous appuyer sur la curiosité qu'ils manifestent. Si les jeunes trouvent un intérêt dans le travail à réaliser, ils s'investiront et progresseront.

Ensuite, avec une fréquence moindre, les jeunes sont préoccupés par l'obtention d'un diplôme ou la réussite scolaire. Pour nous, c'est une surprise. En effet, nous pensions, que c'était leur principale préoccupation.

Enfin, ils sont conscients qu'ils ont une marge de progression s'ils participent et s'impliquent pendant les cours.

Leviers du formateur :

Les jeunes nous fournissent des indications pour les former de façon plus efficace. Ils souhaitent des explications claires, adaptées à leurs niveaux et en lien avec leurs métiers.

Ils sont aussi dans l'attente de cours structurés différemment de ceux qu'ils ont connus. Avec l'atelier scientifique, nous allons leur proposer une approche différente en prenant le risque de ne pas répondre à leurs attentes.

Enfin, ils insistent sur la nécessité de faire des travaux pratiques tout en ne négligeant pas les apports théoriques.

Les autres leviers : *(à savoir les leviers communs du jeune et du formateur, du groupe et du système éducatif).*

Les jeunes demandent plus de temps pour traiter les sujets de cours et souhaiteraient que ceux-ci soient plus adaptés à leurs centres d'intérêt et à la vie courante.

Il semble qu'ils n'aient pas pris conscience de tout l'intérêt du travail de groupe. C'est donc une nouvelle piste de travail pour l'atelier scientifique : les amener à échanger, partager pour être dans la co-formation.

Question posée : Avec qui parlez-vous du contenu des cours de sciences ?

Votre employeur	1%
Votre famille	14%
Vos camarades de classe	28%
Des camarades extérieurs à votre établissement de formation	10%
Personne	44%
Autre [des collègues de travail ; des amis agriculteurs pour cause d'un CAPA dans ce domaine]	3%

Nous souhaitons savoir si les cours de sciences restaient confinés à la salle de cours ou s'ils généraient des discussions avec autrui : échange, confrontation, apports extérieurs, liens avec l'actualité.

Le jeune et ses camarades échangent-ils hors des cours pour répondre à leurs interrogations ? Cherchent-ils de l'entraide ? Retravaillent-ils le cours ?

De plus, le jeune évoque-t-il l'enseignement scientifique avec son employeur ou réciproquement, comme cela est fait par certains employeurs qui assurent des retours aux formateurs techniques par rapport à leur progression et au contenu des cours ?

Est-ce que l'enseignement des sciences est important pour les employeurs ?

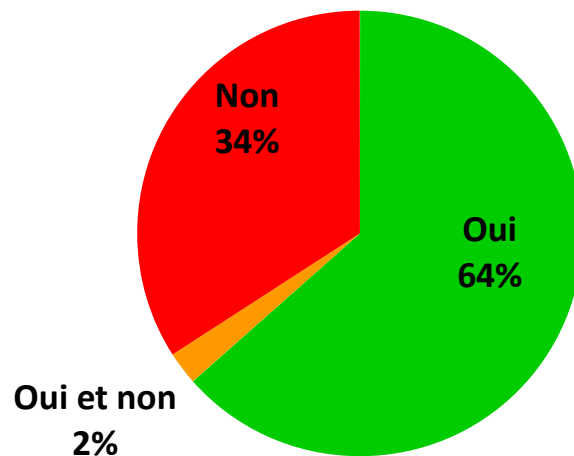
Une autre ouverture du questionnaire aurait pu être la communication autour des sciences hors de la salle de cours

Les constats sont les suivants :

- Pour la majorité de nos apprenants, l'enseignement des sciences s'arrête à la porte de la salle.
- Ceux qui en parlent le font prioritairement avec leurs camarades, un peu avec leur famille et très peu avec leur employeur.

La faible communication autour des sciences est peut être due à l'intérêt modéré des jeunes mais aussi au manque de sollicitation des adultes référents.

Question posée : Pensez-vous que les cours de sciences soient utiles dans votre formation ?



Ces résultats nous ont surpris car nous nous attendions à un pourcentage de non beaucoup plus important.

Nous pouvons en déduire qu'ils trouvent les cours de sciences utiles car ils font le lien entre ces cours et leur métier et parce qu'ils ont compris qu'ils en avaient besoin pour obtenir leur diplôme ou dans leur métier.

Là aussi nous aurions pu approfondir leur réponse en leur demander pourquoi les sciences étaient utiles dans leur formation.

Question posée : Qu'est-ce qui vous donnerai envie de progresser en sciences ?

Nous avons classé les réponses obtenues d'abord, en fonction de l'acteur de la formation pouvant influencer sur l'envie de progresser, puis par thème.

	THEME	DETAIL	NB DE REPONSES
JEUNE	Ses attentes (évolution attendue par les jeunes)	Lien avec le métier (Utile)	20
		Utile dans la vie courante	4
		Répondre à leur propre questionnement	3
		Lien avec la société (évolution technologique)	1
		Pour une poursuite scolaire	1
		Prendre confiance en soi	1
		Pour avoir un meilleur salaire	1
		Sujets plus approfondis	1
	Son positionnement (par rapport à l'existant)	Développer sa curiosité et/ou sa culture	7
		Avoir des bonnes notes et le diplôme	5
		Apprendre de nouvelles choses	5
		Maintenir l'existant	3
		Pour le plaisir	2
		Apprendre pour briller en société	2
		Pour comprendre	2
		Etre payé	1
		Pas le besoin	1

FORMATEUR	Contenu	Sujets plus intéressants	7
		Plus de chimie	3
		Plus de sciences et vie de la terre	2
		Plus de physique	1
	Méthode	Plus de TP (facilite la compréhension)	34
		Utiliser les nouvelles technologies	6
		Cours plus animés	5
		Plus de TP (lien théorie/pratique)	4
		Avec des vidéos, du visuel	4
		Prendre le temps de faire les choses	3
		Plus d'explications	2
	Contenu et méthode	Sujets plus simples	9

FORMATEUR et JEUNE	Positionnement du jeune et méthode du formateur	Formateur intéressant	4
--------------------------	---	-----------------------	---

ORGANISATION	Contenu adapté	1
	Avec un effectif de classe réduit	1

AUTRE	Rien à faire	22
	Aucune idée/Je ne sais pas	7
	Réponses inadaptées	7

TOTAL	182
-------	-----

182 réponses car des réponses notées dans plusieurs items

Le jeune :

Les leviers du point de vue du jeune pour progresser sont de deux types. Le premier est un positionnement en fonction de la situation existante. Le second concerne leurs attentes par rapport à ce qui pourrait être mis en place.

Pour l'existant, la motivation des jeunes à progresser est due à leur curiosité et leur envie de développer leur culture scientifique. Ils manifestent aussi du plaisir à acquérir ces nouvelles connaissances qui symbolisent pour eux un certain prestige.

Obtenir des bonnes notes peut être une source de motivation et un moyen pour le jeune de retrouver de la confiance en lui. La finalité de ces progrès est l'obtention du diplôme et une possibilité de poursuivre des études supérieures.

La principale attente de nos apprenants est que nous fassions le lien en priorité avec leur métier et avec la vie courante. Si nous arrivons à établir davantage ce lien, nous les convaincrions de l'utilité de l'enseignement des sciences.

Pour illustrer nos propos, voici une de leurs réponses : *« ce qui personnellement me donnerai envie de progresser d'avantage en sciences c'est quel ai un peut plus de rapport avec notre métier.*

Par exemple lorsque que l'on travail sur des problèmes il faudrait qu'il parle de mécanique ou de tracteurs. »

Nous avons observé des questionnements de nos jeunes en rapport avec les sujets d'actualité (exemple : la catastrophe de Fukushima). Répondre à ces questionnements, en les rattachant au référentiel de formation, donne du sens aux apprentissages.

Le formateur:

Les leviers du point de vue du formateur pour que le jeune puisse évoluer sont de trois types :

- Contenu ;
- Méthodes ;
- Contenu et méthode.

Le formateur doit rendre ses sujets intéressants et donc utiles. Pour cela, il doit modifier son approche. Par exemple, pour développer le cours sur le moment d'une force, il partira de l'exemple d'un bras de relevage sur un tracteur.

Pour satisfaire la curiosité des jeunes, nous veillerons à proposer des ateliers scientifiques sur les différents domaines des sciences.

Les jeunes sont très demandeurs de travaux pratiques qui facilitent leur compréhension. Ils souhaitent également utiliser les TIC (logiciels, internet, vidéos,...)

Il est parfois compliqué de partir d'une situation réelle pour construire une application pratique au laboratoire. Nous devons veiller à ce que nos sujets restent accessibles.

Autres leviers :

Enfin, presque 10 % des jeunes ont abandonné l'idée de progresser soit parce qu'ils n'ont plus aucune confiance dans le fait qu'ils peuvent devenir meilleurs soit parce qu'ils estiment répondre intégralement à la commande académique. D'autres approches peuvent prises en compte, comme : le rejet de la matière, la résignation, le relationnel avec le formateur,...

ANNEXE I

$$\frac{\partial}{\partial a} \ln f_{a, \sigma^2}(\xi_1) = \frac{(\xi_1 - a)}{\sigma^2} f_{a, \sigma^2}(\xi_1) = \frac{1}{\sqrt{2\pi\sigma}} \exp\left[-\frac{(\xi_1 - a)^2}{2\sigma^2}\right]$$

PROJET FRIP / GTPS – Questionnaire Initial

Ce questionnaire s'adresse aux apprentis préparant un baccalauréat professionnel. Il a pour objectif de connaître le positionnement des apprentis vis à vis des sciences.

Il comporte une quinzaine de questions. Il ne s'agit pas d'un devoir ou d'une évaluation. Vous n'êtes ni noté, ni jugé sur vos réponses. Ce questionnaire est anonyme.

L'équipe du projet FRIP-GTPS souhaite simplement que vous preniez le temps de répondre avec sincérité au questionnaire.

***Obligatoire**

Renseigner le nom de votre centre de formation actuel : *

☐ CFA de la MFEO de Sorigny

☐ CFA des Douets de la ville de Tours

☐ Autre :

Sélectionner votre niveau scolaire (2012-2013) : *

Seconde professionnelle

Veuillez sélectionner votre spécialité *

Carrossiers

Pour vous, les sciences sont : *

	D'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
Utiles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prestigieuses	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fascinantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En lien avec la société dans laquelle nous vivons	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En lien avec votre métier	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Avec quel autre adjectif parleriez-vous des sciences ? *

Quel domaine des sciences préférez-vous ? *

- ☐ Les mathématiques
- ☐ Les sciences et vie de la Terre
- ☐ La physique
- ☐ La chimie
- ☐ Autre :

ANNEXE II

- 1) Renseigner le nom de votre centre de formation actuel.
- 2) Sélectionner votre niveau scolaire (2012-2013).
- 3) Veuillez sélectionner votre spécialité.
- 4) Sélectionner votre niveau scolaire de l'année précédente (2011-2012).
- 5) Sélectionner votre âge.
- 6) Préciser votre sexe.

7) Pour vous, les sciences sont :

- Utiles,
- Prestigieuses,
- Fascinantes,
- En lien avec la société actuelle dans laquelle nous vivons,
- En lien avec votre métier.

Réponse par graduation : D'accord ; Plutôt d'accord ; Plutôt pas d'accord ; Pas du tout d'accord.

8) Avec quel autre adjectif parleriez-vous des sciences ?

9) Quel domaine des sciences préférez-vous ?

- Les mathématiques,
- Les sciences et vie de la Terre,
- La physique,
- La chimie,
- Autre

10) Quels types de cours de sciences, avez-vous vécu ?

- Classique : en salle de cours ;
- Pratique : au laboratoire ;

- Avec PC ou en salle informatique ;
- Autre.

11) Pour vous, l'enseignement des sciences que vous avez reçu est :

- Théorique ;
- Proche de votre quotidien ;
- Facile à comprendre ;
- Intéressant.

Réponse par graduation : D'accord ; Plutôt d'accord ; Plutôt pas d'accord ; Pas du tout d'accord.

12) Lorsque vous allez en cours de sciences, vous êtes :

- Motivé ;
- Prêt (e) à participer ;
- Pressé (e) que le cours soit fini ;
- Agacé (e) ;
- Stressé (e).

13) A votre avis, quel est votre niveau en sciences ?

Réponse par graduation de 1 (excellent) à 5 (très faible).

14) Quel que soit votre niveau en sciences, pensez-vous que vous pouvez progresser ? Pourquoi ?

15) Avec qui parlez-vous du contenu des cours de sciences :

- Votre employeur ;
- Votre famille ;
- Vos camarades de classe ;
- Des camarades extérieurs à votre établissement de formation ;
- Personne ;
- Autre.

16) Pensez-vous que les cours de sciences soient utiles dans votre formation ?

- Oui,
- Non.

17) Qu'est-ce qui vous donnerait envie de progresser en sciences ?

Lexique

CAPA	Certificat d'Aptitude Professionnelle Agricole
TIC	Technologie de l'Information et de la Communication
TP	Travaux Pratiques

II. ANNEXE 2 : RETRANSCRIPTION DES **ENTRETIENS**

- i. Entretien 1 : AL-20130416

1 Chercheur - Alors je réalise une enquête sur le désir d'apprendre, et les compétences dans
2 les matières générales. Et plus particulièrement dans les sciences, j'aimerais donc que tu
3 me parles de tes relations avec ses sujets-là.

4 Anne - Eh bien en fait ça dépend. Le problème je trouve avec les sciences ce que des fois,
5 on fait des trucs qui servent à rien. Ça ne sert à rien pour plus tard, je ne vois pas l'utilité de
6 les faire. C'est en fait, en ce moment, la nous ont fait que la masse moléculaire d'un atome.
7 Quand on aura un entretien avec un patron plus tard il ne nous demandera pas de calculer
8 la masse moléculaire d'un atome, donc je ne vois pas un à quoi ça sert qu'ils nous
9 l'apprennent. Surtout si c'est pour ne pas à le réapprendre à d'autres après. En fait, je ne
10 vois pas à quoi ça sert. Après, ça dépend des choses, il y a des trucs qui servent, il y en a
11 qui ne servent à rien. Il y a des trucs ça sert à rien. Il y en a d'autres, ça sert, oui, mais là nous
12 ce qu'on fait ça nous sert à rien, c'est du temps de perdu. [Elle rigole]. Je suis honnête
13 hein ! Enfin ça dépend des cours, il y a des cours... Ça dépend des sujets des cours. S'il y a
14 des cours ou le sujet va être important, il y a d'autres cours ou ce ne sera pas important. Ça
15 ne servira à rien. Moi je dis, ce qu'il faudrait faire c'est quitte à faire des cours sur la
16 science autant faire sur des trucs qui servent, c'est plus utile. [Elle rigole]. Moi je veux bien
17 apprendre des choses, mais je veux que ce soit utile, je ne veux pas que ça serve à rien. En
18 fait, je veux apprendre des choses qui me serviront pour plus tard. Par exemple, je ne veux
19 pas apprendre quelque chose que je ne vais pas utiliser plus tard, dans la vie d'ici quelques
20 années, voilà. Nous ici quelques années, quand j'aurai un métier et tout, je veux apprendre
21 des choses qui me serviront dans ce métier-là, je ne veux pas apprendre des choses en
22 général qui ne serviront à rien dans ce métier. Moi, je préfère apprendre des choses qui me
23 serviront plus tard dans un métier que je veux faire nous-mêmes de ma vie dans tous les
24 jours plus tôt qu'elle apprend des choses qui ne serviront à rien.

25 Chercheur - D'accord, comment tu différencies métiers et vie de tous les jours ?

26 Anne - La vie de tous les jours, pour moi c'est quand je suis chez moi, et le métier c'est
27 quand je suis au travail. Il y a des choses que j'apprends ce qui ne me serviront ni chez moi
28 ni au travail. Il y a des choses qui ne servent à rien. C'est pour ça que je trouve ça inutile
29 qu'on nous les enseigne puisque ça ne sert à rien.

30 Chercheur - D'accord. Si on revient sur les compétences...

31 Anne - En fait, ça dépend. En maths je suis forte, en fait on nous explique les choses assez
32 simplement, c'est ce qui est bien. Mais en sciences les gens ils compliquent tous les termes,

33 je ne sais pas si c'est utile, mais tout est plus compliqué. Ils ne peuvent pas simplifier les
34 choses, et du coup on se perd dans les cours. Et du coup on apprend des choses mais après
35 on oublie et puis voilà. Après, ça dépend des cours, si ça m'intéresse ou si ça ne m'intéresse
36 pas. Si ça ne m'intéresse pas, je ne travaille pas. Si ça m'intéresse, bah je travaille
37 moyennement. [Elle rigole]. En fait, à la MFR, le niveau... C'est pas très difficile non plus.
38 C'est pas très difficile ce qu'on nous demande, du coup si ça m'intéresse que je vais
39 travailler, je vais faire ce qu'on me demande mais si ça ne m'intéresse pas bah je vais pas le
40 faire. Je vais essayer d'avoir au moins la moyenne, enfin à peu près [elle rigole], et puis bah
41 sinon bah voilà. Après, ça dépend de la personnalité de chacun, chacun a des intérêts
42 différents, mais moi si ça ne m'intéresse pas je ne vais pas essayer de travailler. Je vais
43 faire le minimum. Le minimum c'est 10 [sur 20], parce que c'est la moyenne et donc à
44 partir de là ça ne me grille pas ma moyenne générale, ça ne me grille pas le travail que je
45 fais dans d'autres matières qui m'intéressent. C'est important les notes, c'est une évaluation
46 qu'on se fait un peu sur soi-même, savoir où on en est, à quel niveau on n'en est.

47 Chercheur - Donc les notes sont importantes.

48 Anne – Oui, c'est important. Je pense que les notes c'est important d'un certain point de
49 vue, l'appréciation qui va à côté de certains professeurs c'est important aussi. En fait, si par
50 exemple on a un entretien d'embauche, je pense qu'un patron sera toujours plus intéressé
51 pour prendre quelqu'un qui a de bonnes notes et de bonnes appréciations, que quelqu'un qui
52 a des notes pourries mais vraiment très basses, avec des appréciations bah pas super.

53 Chercheur - Alors, par exemple quelqu'un qui a des notes très basses mais de très bonnes
54 appréciations.

55 Anne - Je ne sais pas moi...

56 Chercheur - Par rapport à quelqu'un qui a de très bonnes notes et des appréciations
57 médiocres.

58 Anne - Il faut que je donne un nom là? [Elle rigole]. Moi je pense que le patron préfère
59 prendre quelqu'un qui est sérieux, qui travaillent, quand même qui fait un minimum, qui a
60 une bonne attitude, que de prendre une personne qui va mettre le bazar, qui ne va pas
61 écouter...

62 [Silence de 15 secondes]

63 Chercheur – Alors, je voulais revenir un petit peu sur l'alternance.

64 Anne - Je trouve que l'alternance c'est bien parce que ça nous permet... En fait on ne voit
65 pas que le côté théorique des choses, on voit en plus la pratique et c'est ce qui est bien je
66 pense.

67 Chercheur - D'accord, si tu devais m'expliquer ce qu'est l'alternance.

68 Anne - Admettons, une semaine on est en cours, une semaine on est en entreprise.
69 L'alternance c'est changer de lieu. C'est changé de choses qu'on fait aussi sur les lieux.
70 Quand on est en stage, on ne fait pas les mêmes choses que quand on est en cours. On voit
71 pas les mêmes choses, on n'a pas les mêmes horaires, c'est plus simple en fait. Moi je
72 trouve que c'est plus simple. Parce que d'un côté en même temps si on trouve un métier
73 qu'on aime bien on voit un peu à quoi ça ressemble. Et si on voulait par exemple se lancer
74 dans un métier et qu'on ne sait pas ce que c'est, au moins là on voit si ça nous plaît ou pas.

75 Chercheur - D'accord, et l'alternance elle est organisée comment dans ton établissement ?

76 Anne - En fait, on a... Dans l'année on a un nombre de semaines de stage à faire et un
77 nombre de semaines de cours aussi à faire. Donc admettons, on est une semaine en cours,
78 de semaine à aller en stage, on revient une semaine, on repart trois semaines... Ça dépend
79 des fois.

80 Chercheur - Et au niveau administratif ?

81 Anne – Euh... Non je ne sais pas. En fait je pense que c'est bien plus que nous soyons en
82 alternance. Quand on est en alternance on voit d'autres choses, on n'est pas que en cours et
83 c'est bien.

84 Chercheur - Est-ce que du coup, être en alternance ça change la façon dont tu vois les
85 matières générales ?

86 Anne - Bah en fait, c'est mieux, moi je trouve ça mieux parce que je n'aimais pas être tout
87 le temps assise à étudier, tout le temps à travailler, huit heures de cours par jour... Là c'est
88 mieux parce que dans l'année, on a moins... On a admettons, une semaine de cours dans le
89 mois mais au moins on va se concentrer sur le principal. Et puis avec l'entreprise à côté au
90 moins on voit des choses nouvelles, voilà.

91 Chercheur - Mais c'est des choses nouvelles techniques, côté métier. Et dans les matières
92 générales du coup ?

93 Anne - Après, ça dépend de l'établissement. Au collège, on ne s'attardait pas trop. Ils
94 compliquaient les choses, ils nous apprenaient les choses de manière compliquée. Depuis

95 que je suis à la MFR eh bien c'est plus simple. Parce que ils prennent le principal, ils
96 prennent bien le temps d'expliquer, de le simplifier.

97 Chercheur - D'accord, c'est donc juste moins compliqué.

98 Anne - Oui, c'est moins compliqué. Au niveau des termes, c'est des termes moins
99 compliqués que quand on est au collège. Au niveau des cours, ils rentrent moins dans les
100 détails en fait. Ils nous apprennent quand même les formules, c'est normal, mais ils ne
101 rentrent pas autant dans les détails que collège. Au collège, en fait, ils vont plus compliquer
102 les choses, ils vont nous donner plus de détails, alors qu'à la MFR ils vont faire un
103 maximum de manière à simplifier les choses.

104 Chercheur - Alors comment ils font pour simplifier les choses ?

105 Anne - Je ne sais pas, c'est plus simple. Les cours sont plus simples, je ne sais pas
106 comment le définir.

107 Chercheur - D'accord. Alors que tu disais que tu changeais de lieu, comment tu vis de
108 devoir retourner en entreprise après les cours, comment tu vis ces périodes de changement
109 ?

110 Anne - En fait, ça dépend des personnes et de la classe dans laquelle on est. Actuellement
111 moi ma classe je ne l'aime pas, quand je retourne en cours et bien j'en ai marre, et j'ai hâte
112 de rentrer chez moi. Quand après je retourne en entreprise, comme ça se passe bien dans
113 mon entreprise, ça va moi ça me plaît. Mes collègues sont sympas, donc c'est bien ça se
114 passe bien. Mais en cours, j'ai hâte de rentrer chez moi. Parce que les gens ils n'ont pas de
115 respect envers les autres personnes, et ils ne sont pas assez matures. Donc, du coup, il y a
116 plein d'histoires... Après, les cours ça va, c'est bien. L'établissement en général est bien.
117 Mais c'est les élèves qui sont pas très bien.

118 Chercheur - Les cours c'est bien.

119 Anne - Bah moi après, personnellement les cours qui sont bien, en général bah c'est les
120 maths, parce que c'est facile. En fait, il y a tout sauf la chimie qui est simple. La physique
121 chimie parce que c'est la même chose. Il n'y a que la que ça va pas.

122 Chercheur - Pourquoi il n'y a que la que ça va pas ?

123 Anne - Et bien, parce qu'en fait moi je ne vois pas l'utilité d'apprendre des choses qui ne
124 servent pas. Donc du coup je n'essaie pas de travailler. En fait, j'écoute en cours mais je ne
125 révise pas, je ne travaille pas mes cours, je ne fais rien. Je vais faire que le côté pratique ou

126 il va falloir qu'on fasse des exercices, mais sinon je ne travaille pas parce que ça ne me sert
127 pas.

128 Chercheur - Est ce que vous faites des TP, sur l'ordinateur, des choses comme ça ?

129 Anne - En fait, on a une sorte de labo, une cuisine pédagogique. On y fait des expériences,
130 on mesure le volume... On n'a pas d'ordinateur.

131 Chercheur - Dans les TP, est-ce que tu te sens plus impliqué, est-ce que c'est plus
132 intéressant ?

133 Anne - Oui, c'est plus intéressant parce que c'est de la pratique donc... En fait, on sait à peu
134 près ce qu'on doit faire. Je ne sais pas comment je pourrais vous le dire, en fait, on nous dit
135 de faire quelque chose, on sait qu'on doit le faire. En cours de chimie, on nous donne plein
136 de trucs à lire et au final, c'est trié sur le volet de ce qu'on a en contrôle. On ne nous dit pas
137 exactement ce que l'on doit réviser. Alors qu'en pratique, il n'y a que quelques sujets, que
138 quelques étapes il n'y a pas de superflu qui sert à rien.

139 Chercheur - Quel est ton sentiment général pendant un cours de maths ?

140 Anne - Bah, ça va, c'est facile, il n'y a pas trop de difficultés il suffit d'écouter puis
141 d'appliquer. C'est ennuyant quelques fois, mais c'est bien, c'est des bonnes moyennes
142 gratuites.

143 Chercheur - Et en sciences du coup ?

144 Anne - C'est une matière, en fait... J'ai l'impression que c'est une matière qui sert à
145 descendre notre moyenne sur les bulletins. Je trouve pas d'utilité à ça. Du coup je trouve
146 que c'est des heures perdues. Aujourd'hui, je ne vois pas l'utilité, peut-être que d'ici
147 quelques années que ça changera, mais pour l'instant je ne la vois pas. Donc euh... On nous
148 embête à apprendre des choses, qui n'ont pas d'utilité.

149 Chercheur - Est-ce que tu as cherché à trouver l'utilité, est-ce que tu as demandé ?

150 Anne - Elle nous dit que dans le cadre de notre formation ça ne sera utile plus tard, tout
151 ça... Mais moi pour le moment comme ce n'est pas la formation que je veux faire il n'y a
152 pas d'utilité. Moi je veux aller en CAP coiffure. J'ai choisi de faire ce bac pro mais j'ai
153 changé d'avis entre-temps.

154 Chercheur - Qu'est-ce qui t'as fait changer d'avis ?

155 Anne - J'ai vu que ça ne me plaisait pas.

156 Chercheur - Qu'est-ce qui te donne envie d'apprendre en maths ?

157 Anne - C'est le fait que si j'apprends mes cours, si je les apprends bien, si je travaille bien,
158 j'ai une bonne moyenne, j'ai une bonne appréciation donc après plus tard je passerais peut-
159 être bien dans cette matière-là. Je veux dire, ça me remonte toute ma moyenne générale,
160 une bonne moyenne dans une matière ça me remonte toutes les autres où je n'en ai pas. Du
161 coup ça me remonte ma moyenne générale, et s'il y a un niveau à avoir pour passer dans un
162 établissement ou quoique ce soit, je serais peut-être à peu près bien.

163 Chercheur - Du coup, pour toi personnellement, si on enlève les notes, qu'est-ce qui te
164 donne envie...

165 Anne - Rien d'autre en fait, tout ce qui compte c'est d'avoir de bonnes notes, comme ça je
166 sors de la MFR, j'ai une bonne moyenne, à peu près. Si ça tenait qu'à moi, je n'aurais
167 jamais cours, je resterais chez moi.

168 Chercheur - Alors pourquoi tu changes de formation pour faire un CAP ?

169 Anne - Parce que c'est un métier qui me plaît. C'est ce que je veux faire plus tard. Il a
170 actuellement si j'avais le choix entre aller à la MFR et rester chez moi, je resterais chez moi.
171 Si j'étais en CAP coiffure je serais plus motivé à aller travailler et du coup je ne resterais pas
172 chez moi, parce que je serais payé. Enfin le métier aussi. Parce que s'il suffisait d'être payé
173 je resterais dans la vente. Mais quitte à faire une formation, autant faire un truc quand même
174 être payé autant le faire dans un métier qu'on apprécie.

175 Chercheur - Du coup, qu'est-ce qui te donne absolument pas envie de travailler en chimie ?

176 Anne - C'est que c'est compliqué. En fait, tout est plus... Les leçons qu'on fait je trouve que
177 c'est plus compliqué que dans d'autres matières. Dans les autres matières ils simplifient les
178 choses, alors que là ils utilisent des mots compliqués que l'on pourrait simplifier, et il
179 trouve le moyen de les compliquer un maximum. On ne nous en demande pas plus que
180 dans les autres matières, c'est surtout parce que je n'aime pas ça la chimie et tout ça.

181 Chercheur - Alors pourquoi tu n'aimes pas ça ?

182 Anne - Parce que les cours ils sont compliqués. Je ne sais pas vraiment comment le définir,
183 mais c'est compliqué, ce n'est pas simple. On ne nous simplifie pas les cours. On nous les
184 complique j'ai l'impression. Du coup, moi, c'est compliqué et ça ne me sert pas donc du
185 coup bah j'apprends pas, je fais le minimum, et puis voilà. Enfin j'essaye de faire le
186 minimum.

- 187 Chercheur - J'aimerais bien que tu arrives à m'expliquer simple et compliqué.
- 188 Anne - je ne sais pas comment le définir, en tout cas, en fait c'est les termes qu'on emploie
189 en cours. Ce n'est pas aussi... En fait, en maths on va employer des mots plus simples,
190 admettons... On va nous dire : « pour faire un calcul, vous utilisez ça ». Et voilà. Et puis ici
191 on arrive à faire ça... En fait on apprend le principal. Ça c'est le principal qu'il faut faire
192 donc du coup, on fait ça, on n'y arrive. En chimie par contre on nous dit : « vous
193 remplissez la feuille, *bla bla bla* », les termes sont plus compliqués et du coup...
- 194 Chercheur - Donne-moi un exemple de termes compliqués.
- 195 Anne - Par exemple, le nombre d'Avogadro. Je ne sais pas. [Silence de trois secondes] on
196 utilise des grammes par mole. Dans la vie de tous les jours on emploie rarement l'unité de
197 la mole. Du coup, on ne nous donne pas des étapes fixes, qu'on doit faire pour arriver à
198 faire ça, je trouve même qu'on nous complique la chose, et du coup après c'est plus
199 difficile.
- 200 Chercheur - Qu'est-ce qu'on peut te poser comme question par exemple ?
- 201 Anne - Admettons, pour un calcul, au lieu de nous donner une formule simple, on va
202 s'embêter à faire des textes autour, à ajouter des mots, on ne va pas à enlever le superflu
203 qui ne sert pas. On va les garder, du coup après c'est flou, et on ne sait pas ce qu'il faut
204 apprendre, ce qu'il faut faire. C'est le fait qu'on utilise des mots plus spécifiques, des mots
205 qu'on n'utilise pas tous les jours. On ne met pas des mots de tous les jours du coup on nous
206 perd un peu avec un vocabulaire scientifique qu'on ne réutilise pas après. Dans certains
207 métiers... Dans les métiers de tous les jours, on va pas réutiliser tout ce qu'on apprend, et
208 du coup je ne vois pas l'utilité d'apprendre des choses qu'on ne réutilise pas.
- 209 Chercheur - Et si c'était lié à ton métier...
- 210 Anne - Oui, si c'était lié à mon métier ça m'intéresserait. Si ça m'intéressait j'essaierai
211 d'avoir au moins 14 [sur 20]. Mais si ça ne m'intéresse pas, j'essaie d'avoir 10 ou 9... [Elle
212 rigole] Enfin la dernière fois c'était 3,5...
- 213 Chercheur - D'accord, mais le but c'est la note.
- 214 Anne - Voilà.
- 215 Chercheur - Justement, j'avais quelques questions sur l'évaluation. Tu vois ce que c'est
216 l'évaluation ? Qu'est-ce que ça désigne pour toi ?

217 Anne - Bah, c'est un contrôle.

218 Chercheur - D'accord. Comment tu te sens en classe face à un contrôle ?

219 Anne - Moi, je suis quelqu'un qui stresse vite. Donc, au début je stresse, après je me calme,
220 je remplis tout ce que je sais, tout ce que j'ai retenu. Et après j'approfondis pour trouver ce
221 que je ne trouve pas. Et du coup ça me revient en tête.

222 Chercheur - Du coup, dans une matière comme les sciences ou tu n'es pas à l'aise,
223 comment tu te sens ?

224 Anne - Au début je suis stressé, mais j'ai rien retenu ça me stresse encore plus. Je stresse
225 parce que je n'ai rien appris, je n'ai rien retenu au cours. Du coup je n'ai rien à mettre sur la
226 feuille. C'est stressant parce que après la note elle rentre dans le bulletin et ça nous
227 descend, ça nous rabaisse les notes. Ça nous massacre tout le travail qu'on peut faire dans
228 d'autres matières, juste à cause d'une matière qu'on n'aime pas. Si on peut arriver à avoir au
229 moins 10 [sur 20], au moins dans notre moyenne ça ne nous baisse pas. Si on a un zéro, là
230 on va avoir du mal à le remonter.

231 Chercheur - Mais c'est important d'avoir une note au-dessus de 10 en général.

232 Anne - Bah 10, c'est le minimum. Après il faut voir au-dessus. C'est ce qu'on peut faire,
233 c'est les capacités qu'on a. C'est bien de voir que sur 20 on peut arriver à monter à 19. Ça
234 fait toujours plus plaisir que si on se contente de 10. C'est pour soi. 10 c'est le minimum
235 pour avoir la moyenne, un brevet par exemple. Après, 19 tout ça, c'est en plus c'est pour
236 soi, c'est la fierté qu'on a à avoir une bonne note.

237 Chercheur - D'accord, est-ce que tu as connu d'autres types d'évaluation que le contrôle ?

238 Anne - A l'oral. Après aussi en informatique. On faisait un travail sur ordinateur, on leur
239 rendait, il mettait une note.

240 Chercheur - C'est comme un contrôle.

241 Anne - Et bien. Par exemple on avait un montage à faire, on le faisait. Suivant le thème
242 qu'on avait choisi on avait une bonne note ou pas. Aussi on a déjà fait où on devait corriger
243 la feuille du voisin. On a eu aussi des notes de groupe, mais je n'aime pas ça. Parce que ce
244 n'est pas seulement sur mes capacités à moi que ça repose. Il faut que je compte sur
245 d'autres personnes et je ne peux pas me débrouiller toute seule, et je n'aime pas ça.

246 Chercheur - C'est important que ce soient des capacités qui soient notées ?

247 Anne - Oui, c'est plus important. En fait dans un groupe il y en a toujours un qui travaille
248 plus que les autres et les autres auront quand même une bonne note. Ça je trouve ça inutile.
249 Enfin pas inutile, mais je trouve ça embêtant pour les autres, enfin pour les personnes qui
250 travaillent. J'aime pas ça, du coup je préfère être toute seule. Au moins c'est moi qui
251 travaille, c'est moi qui ai une bonne note et les autres et ben ils se plantent.

252 Chercheur - Du coup, quand tu as été évalué d'autres façons, comment tu le ressens ça ?

253 Anne - Moi je suis toujours un minimum stressé, parce que j'oublie toujours un peu ce que
254 j'ai appris. À l'oral par exemple, c'est horrible. Parce qu'en fait, en plus, il y a tout qui
255 compte. Il y a la façon dont on se conduit, les gestes, quand on rend dans une pièce où il y
256 a des juges il faut qu'on arrive à faire face, il faut avoir un langage correct. C'est le fait de
257 me retrouver face à des gens que je ne connais pas et qui notent.

258 Chercheur - Pourquoi tu as peur de ces gens qui te notent ? Qu'est-ce qui te met mal à l'aise
259 ?

260 Anne - C'est... Je ne les connais pas, donc ils ne jugent que sur un moment. Par exemple
261 avant de rentrer dans la salle je connaissais tout mon sujet, et quand je rentre dans la salle
262 j'en oublie les trois quarts. Donc, ils jugent sur ce qu'ils voient, pas sur ce que l'on pourrait
263 faire après.

264 Chercheur - D'accord, si tu avais le choix, si tu pouvais choisir la façon dont tu serais
265 évalué...

266 Anne - Ça serait plus à l'écrit. Parce que il n'y a personne en face de vous, on a que la
267 feuille, on sait ce qu'on va mettre et c'est tout. Si je pouvais choisir je me ferais que des
268 contrôles. Après l'oral, c'est important aussi, puisque ça nous permet de nous habituer à
269 être... A un entretien d'embauche, ça nous habitue à cette situation.

270 Chercheur - Du coup, tu vois l'utilité, tu comprends que c'est important, mais tu n'aimes
271 pas ça...

272 Anne - Oui, je vois l'utilité mais c'est stressant. Quand j'ai à le faire, je me dis que c'est
273 important il faut que je fasse, mais comme je suis stressé j'oublie tout ce que j'avais à dire.

274 Chercheur - Par exemple, quand le formateur pose une question en classe mais qu'il n'y a
275 pas de notes.

276 Anne - Ça c'est bien parce que quand c'est nous qui répond on a l'impression d'avoir de la
277 fierté par rapport aux autres, du coup on est fier parce qu'on a bien répondu. Quand je sais
278 je réponds naturellement, quand je ne sais pas je ne réponds pas.

279 Chercheur - Est-ce que ce sentiment par rapport à l'évaluation, ce stress, cette difficulté,
280 c'était déjà avant ou c'est depuis que tu es en alternance ?

281 Anne - Non, c'était déjà avant. C'est depuis tout le temps.

282 Chercheur - D'accord, est-ce que tu veux rajouter quelque chose sur un des sujets dont on a
283 parlé ?

284 Anne - En fait, l'alternance c'est bien parce que ça nous permet de voir autre chose que la
285 théorie. Les cours après, sert à quoi il faudrait les simplifier, il faut avoir un minimum de
286 vocabulaire en fait, technique. Du vocabulaire scientifique. Dans les matières de sciences
287 par exemple, il faudrait simplifier les cours, avec quand même un peu de vocabulaire
288 scientifique, parce que c'est important, mais pas trop non plus. Il faut que ce soit en lien
289 avec la vie de tous les jours.

290 Chercheur - Très bien nous avons terminé. Merci beaucoup.

291 Anne - Merci beaucoup.

ii. Entretien 2 : CV-20130425

1 Chercheur - Je réalise une enquête sur le désir d'apprendre états compétences dans les
2 matières générales, et en particulier en sciences. Et j'aimerais que tu me parles de ta
3 relation à ce sujet-là.

4 Bertrand - Bah, par rapport aux sciences, comme je l'ai déjà dit, du coup c'est bien à voir
5 mais ça n'apporte pas non plus des choses pour le métier. Après, dans les sciences, tout ce
6 qu'on fait en labo, ou quoi que ce soit, on voit pas forcément tout ce qu'on devrait voir. J'ai
7 fait un CCF de sciences hier, on est tombé sur un truc qu'on n'avait jamais fait ni abordé
8 sur des ordinateurs ou quoi que ce soit. On ne l'avait jamais vu. Je pense qu'on ne voit pas
9 tout, on ne prend pas le temps de voir tout, on n'a pas assez d'heures de sciences pour
10 pouvoir. On à deux heures par semaine, donc on vient 20 semaines par an, des fois ça
11 arrive qu'on n'ait pas deux heures, ou rien du tout. Donc on n'a pas assez de temps pour
12 faire des sciences. Même si ce n'est pas intéressant par rapport au travail.

13 Chercheur - Tu n'as pas assez de temps, mais ce n'est pas assez intéressant.

14 Bertrand - Voilà, mais comme il y en à l'examen, il faut bien en faire. C'est logique [rires],
15 si on ne veut pas se ramasser, si on veut avoir le bac, même un CAP, s'il y a des sciences à
16 faire, il faut être dedans.

17 Chercheur - Ça te donne envie d'apprendre ?

18 Bertrand - Bah, après c'est pareil, ça revient toujours aux mêmes choses d'avoir le diplôme.
19 Et vu que ça compte, il faut bien les apprendre. Donc, euh, même si on à moins envie
20 d'apprendre, on se force à l'apprendre.

21 Chercheur - Donc tu te forces.

22 Bertrand - Oui, il faut se forcer pour la prendre parce que ça nous intéresse pas trop, ça ne
23 nous attire pas, forcément. Je dirais, ça ne m'attire pas, oui et non. Parce que, il y a des
24 choses intéressantes, sur la chimie et les formules. Après, c'est plus de la chimie c'est pas
25 des sciences. Pour moi les sciences et ça concerne tout ce qui est électricité, après pour moi
26 la chimie c'est plus manipuler des produits et ainsi de suite. Les sciences c'est pas en
27 rapport avec des produits, c'est plutôt l'électricité, le multimètre, les ampoules, les
28 interrupteurs, les diodes. Les sciences c'est l'électricité. Pour moi c'est que ça.

29 Chercheur - Et le reste c'est quoi alors si ce n'est pas de la science ?

30 Bertrand - Après, en sciences, moi je n'ai vu que l'électricité, je ne sais pas ce qu'il peut y
31 avoir d'autres. Ce que j'ai fait en sciences, c'est l'électricité quoi.

32 Chercheur - Et si on étend ça aux matières générales ?

33 Bertrand - Toutes les matières générales ? Bah, il y en a qu'on veut plus apprendre que
34 d'autres, forcément. Il y a des choses qui ne passionnent plus, qui nous animent plus, on à
35 envie ou pas envie. Donc, forcément quand on à envie, on apprend mieux, c'est plus facile,
36 et quand on n'a pas envie on s'embête, on va parler avec le voisin, on va chercher à faire
37 autre chose. Forcément, quand on n'a pas envie, on n'a pas envie. Si ça ne veut pas rentrer
38 même si on à beau écouter et réviser, si on n'a pas envie ça ne va pas... Enfin je parle pour
39 moi, ça ne veut pas rentrer. Quoi que je fasse. Quoique... C'est un peu faux parce que je
40 n'aime pas parler anglais, donc en cours j'ai du mal, et là j'ai eu des CCF et je me suis forcé
41 à apprendre mes textes. Bon, certes, j'ai bossé tard le soir, mais au bout d'un moment c'est
42 rentré. Mais il faut se donner les capacités d'apprendre. Il faut avoir un truc qui motive au
43 bout, comme la par exemple l'anglais ça ne rentre pas, mais là il y avait CCF, donc un
44 examen qui compte pour le bac. Forcément, je me suis motivé, je me suis dit qu'il fallait
45 que ça rentre, sinon c'était m'empêcher d'avoir le bac.

46 Chercheur - Et l'obtention du bac c'est motivant ?

47 Bertrand - Oui, c'est motivant pour bosser. Si je me dis que je n'ai pas le bac parce que je
48 n'ai pas travaillé... Alors que là que si je n'ai pas mon bac ça m'embêterait parce que j'ai
49 bossé et que ça n'a pas payé. Donc il faudra que je bosse plus pour y arriver alors que pour
50 moi j'ai déjà pas mal bossé. La, si je ne l'avais pas, ça m'embêterait un peu. J'ai passé pas
51 mal de temps à réviser le soir à chaque fois qu'il y avait un CCF et si je ne l'ai pas ça me
52 mettrait en colère sachant que je me suis donné les moyens, même si je n'ai pas été une
53 flèche tout au long des années au j'ai préparé le bac. Mais je me dis que arrivé au CCF je
54 savais ce qu'il y avait dans les examens parce que j'avais révisé la veille et la semaine
55 d'avant et donc si je ne l'ai pas ça me mettrait un peu en colère. Je serai en colère contre
56 moi parce que je ne suis pas donné assez les moyens, et après aussi un peu contre les
57 formateurs parce que je trouve qu'ils ne sont pas assez sur nous. Admettons, quand on fait
58 un contrôle on va se taper un 5/20, ils ne vont pas essayer de nous faire bosser plus. Ils
59 vont juste nous dire que ce n'est pas bien, et si on n'a pas compris tant pis pour nous, on
60 passe à autre chose. Ils ne passent pas assez de temps à nous expliquer quand on à des
61 mauvaises notes ce qu'on n'a pas compris, bah, ce n'est pas grave on se rattrapera au
62 contrôle suivant. Et là, forcément, ça ne donne pas envie.

63 Chercheur - Et quand tu as une bonne note ?

64 Bertrand - Bah, on est content, on se dit qu'on à compris le truc. Mais moi j'ai déjà vu avoir
65 une bonne note en maths et sur le contrôle d'après dans le même genre d'exercice avoir une
66 mauvaise note. Pourquoi j'ai eu une bonne note ? Je ne sais pas. Ou même la mauvaise
67 note. Je ne sais pas pourquoi j'ai eu la note.

68 Chercheur - Et le formateur quand tu as une bonne note, qu'est-ce qui fait ?

69 Bertrand - Bah, le formateur il dit que c'est très bien, forcément. Et quand c'est une
70 mauvaise note, il dit qu'il faut travailler plus. C'est facile à dire. Avec une bonne note le
71 formateur est content. Avec une mauvaise note il dit jusqu'il faut bosser, il faut revoir.

72 Chercheur - Très bien, je reviens sur un sujet dont on n'a pas encore parlé, nous allons
73 parler de l'alternance. Qu'est-ce que c'est l'alternance pour toi ?

74 Bertrand - Pour moi, l'alternance c'est un coup le patron, un coup l'école. Donc, ça coupe
75 entre les deux, comme je n'aime pas trop l'école, quand je vais au garage, je suis bien
76 content ça me coupe de l'école. C'est à la fois bien et pas bien parce que, moi je travaille
77 dans un garage, donc on fait beaucoup d'heures, et le problème c'est que les devoirs on n'a
78 pas souvent le temps de les faire. Si on à un contrôle, on n'a pas le temps de réviser puisque
79 le soir on débauche à six heures et demie ou sept heures, ça arrive, dans quand on arrive
80 chez nous on n'a pas envie de faire nos devoirs. On se dit qu'on verra ça demain, et le
81 lendemain ça recommence. Donc c'est bien et pas bien parce que, on a un travail, donc on
82 bosse, donc on n'a pas le temps de réviser. Pour moi l'école et l'entreprise c'est deux cadres
83 différents. La semaine chez moi, je ne vois pas mes classeurs. En tout cas pour un contrôle,
84 quand c'est un CCF je le fais bien. Je dis à mon patron que cette semaine je dois finir à cinq
85 heures parce que j'ai des examens. Mais des semaines normales je ne me vois pas lui dire
86 que je dois partir parce que j'ai un contrôle.

87 Chercheur - Et au CFA ?

88 Bertrand – Au CFA c'est différent. Je vois, des fois on prend les classeurs et on monte dans
89 les chambres avec et on va bosser jusqu'à minuit et demi ou une heure pour apprendre des
90 choses qu'on n'a pas compris. Vu qu'on n'a pas tout le même niveau dans la classe, on
91 essaie de s'entraider. Ça nous arrive des fois de travailler jusqu'à une heure du matin dans
92 les douches parce que il n'y à que la qu'il y a de la lumière.

93 Chercheur - Comment est organisée l'alternance ici ?

94 Bertrand - C'est à la fois bien organisé et mal. Parce que, c'est sur qu'on à toutes nos
95 semaines à l'avance, on sait quand on est en entreprise et quand on est au CFA. Après, le
96 problème c'est qu'on part le vendredi en entreprise, donc on part le vendredi soir du CFA,
97 et quand on revient au CFA on ne connaît pas notre planning. Parce que toutes les
98 semaines ça change. Et déjà la, on n'est mis un peu en défaut. On ne sait pas quels cours on
99 va avoir, donc je trouve que ça c'est mal géré. Donc, on n'a pas le temps de réviser ce qu'on
100 veut, si on à un contrôle on ne sait pas quel jour de la semaine on l'a. Je trouve aussi que
101 au niveau de l'alternance, le CFA n'a pas trop de contacts avec l'employeur. Ou que
102 l'employeur n'a pas trop de contacts avec le CFA. Pour ma part j'ai une moyenne de
103 10.5/20, 11/20, à peu près. C'est pas terrible, mais mon employeur n'en a rien à faire.
104 Quand il reçoit le bulletin, c'est limite s'il ne va pas directement à la poubelle. Alors que ça
105 devrait être lui qui devrait me pousser à avoir une meilleure moyenne. Le CFA devrait lui
106 faire comprendre que c'était lui aussi de motiver. Pour moi, il n'y a pas assez de contacts
107 entre le CFA et l'employeur. Mais c'est pareil avec les parents.

108 Chercheur - Tu me disais qu'en entreprise tu n'avais pas le temps de travailler sur tes cours,
109 et du coup quand tu es au CFA, est-ce que il y a des choses que tu fais en entreprise qui te
110 servent ?

111 Bertrand - Oui, déjà quand on parle avec les copains on se raconte ce qu'on a fait en
112 entreprise. On se raconte comment on a résolu les problèmes. En atelier, c'est pareil il y a
113 des TP ou on a déjà eu le cas en entreprise alors on se dit qu'on va le refaire pour voir
114 commencer dans d'autres conditions. Même avec les formateurs, on parle des problèmes
115 qu'on a sur notre voiture ou au garage, ils nous renseignent.

116 Chercheur - Et est-ce que l'alternance, ça change ta façon d'aborder les matières générales ?

117 Bertrand - Oui, je pense. Ce n'est pas pareil. Les matières générales, je vois bien au début
118 quand je suis arrivé ici, les cours au collège... Bah voilà. C'était pas grave, ça passait après
119 beaucoup d'autres choses, et au début je me suis rendu compte que j'avais du mal à parler
120 avec les clients au garage. Alors que maintenant, grâce aux formateurs de français, ça nous
121 a permis de développer des choses est donc maintenant on peut avoir des conversations
122 avec les clients plus facilement. La communication par exemple. C'est déjà plus facile
123 qu'avant, avec n'importe qui d'ailleurs.

124 Chercheur - Et pour les maths ?

125 Bertrand - Les maths, non, ça n'apporte rien. Ma vision des maths n'a pas changé. Pas du
126 tout. Pour l'anglais un petit peu. J'ai vu que ça pouvait m'apporter des choses. J'ai vu ça il y
127 a à peu près un mois au garage. Avec la classe nous sommes partis en Irlande, et nous
128 sommes revenus. Le lundi ou j'ai réembauché, il y a un anglais qui est arrivé au garage qui
129 ne savait pas parler français. Il était en panne avec son camion. Là je me suis dit que je
130 devrais mieux parler anglais. Alors on s'est débrouillé avec le peu de mots que j'avais pu
131 apprendre en Irlande. J'ai pu me débrouiller. Sachant qu'il voulait repartir tout de suite et
132 qu'on n'avait pas les pièces et que son amortisseur était mort, j'ai fait comprendre qu'il
133 fallait qu'il aille dans un autre garage. On les avait appelés avant et ils avaient les pièces.
134 Donc on a dû lui donner les directions, et j'ai réussi à me débrouiller avec le peu de mots,
135 et avec la secrétaire aussi avec le peu qu'elle peut parler.

136 Chercheur - Avec des mots que tu avais appris en Irlande.

137 Bertrand - Oui, en Irlande. Parce que le truc qui me donne aujourd'hui envie de parler
138 anglais c'est le voyage en Irlande. Une fois arrivée là-bas, une fois descendue de l'avion,
139 tout le monde parle anglais, et personne parle français. Et quand on parle que le français
140 c'est un peu gênant. Avec le peu que je savais parler j'ai réussi à me débrouiller, on a réussi
141 à aller dans des bars, dans des restaurants, dans les magasins, il n'y avait pas de problème.
142 Mais après pour parler avec les gens... On a été dans des entreprises, on comprend
143 quelques mots mais après on est largué. S'il n'y avait pas eu quelqu'un d'autre pour
144 traduire...

145 Chercheur – D'accord. Tu disais que quand tu revenais au CFA, tu n'étais pas prévenu des
146 cours que tu avais. En général, comment tu te sens quand tu reviens en cours après une
147 période d'entreprise ?

148 Bertrand - Bah, j'appréhende un peu, sachant que je ne sais pas les cours que j'ai. Si notre
149 formateur nous dit qu'il y a un contrôle la prochaine fois, j'appréhende parce que si ça se
150 trouve j'ai le contrôle dès le lundi, et comme je n'ai pas révisé, je me dis que je vais encore
151 avoir une mauvaise note. Donc, forcément, on appréhende toujours les premiers cours
152 qu'on a. Et savoir les heures qu'on a dans la semaine pour travailler sur notre mémoire nos
153 dossiers ça serait pas mal aussi. Ça nous permettrait de nous organiser un peu avant pour
154 amener ce dont on a besoin.

155 Chercheur - Et comment tu te sens quand tu retournes en entreprise après une période de
156 CFA ?

157 Bertrand - Quand je retourne en entreprise, ça me fait du bien. Ça me libère des cours déjà
158 [rires]. Mais ça ne fait rien de spécial. Je suis bien content quand même parce que au CFA,
159 je suis l'internat, donc je ne vois pas ma famille. J'aime bien retourner en entreprise parce
160 que je m'y sens bien. D'ailleurs, dès que je pars d'ici le vendredi soir, je passe au garage
161 pour savoir ce que j'ai à faire le lundi, et puis histoire de parler avec les collègues et de
162 boire un coup. Je n'aime pas ne pas savoir comment s'organise mon lundi.

163 Chercheur - D'accord. Alors du coup tu fais l'aller-retour entre le garage l'école, qu'est-ce
164 que ça provoque en toi cet aller-retour ?

165 Bertrand - Pas grand-chose. Comme je disais-je me plaît bien au garage, et quand je suis au
166 CFA je suis bien aussi finalement. Parce que je retrouve mes copains, on sympathise pas
167 mal avec les formateurs, c'est cool d'être CFA aussi. C'est sûr que je préfère être chez moi,
168 c'est normal je pense. Mais ça ne me provoque pas... Enfin si, quand je repars du garage, je
169 suis assez content parce que je vais retrouver mes copains, et quand je repars du CFA je
170 suis content parce que je vais retrouver ma famille. Donc tout va bien dans un cas comme
171 dans l'autre. Après évidemment on peut se dire que le CFA nous les majeurs, on a le droit
172 de sortir de... Le soir on a le droit à une heure pour sortir, et après on se dit qu'on est en
173 prison jusqu'au vendredi soir. Sauf le mercredi soir on a le droit de sortir pendant trois
174 heures. Sinon tout le reste du temps on en prison, on est enfermé. On n'est pas assez libre,
175 et ça je pense que ça nous... C'est pareil on est toujours enfermé, on n'a pas le temps de
176 décompresser, je pense que ça peut agir aussi au niveau des notes et des cours. Ne pas
177 pouvoir sortir ça c'est qu'au bout d'un moment le CFA, on n'en a marre. Être au CFA ça
178 provoque un effet d'enfermement.

179 Chercheur - D'accord. Je reviens aux notes. Si je te dis « évaluation », qu'est-ce que ça
180 t'évoques ?

181 Bertrand - Bah, des notes. Abaissement de la moyenne ou augmentation, ça dépend. Donc
182 forcément, l'employeur, comme il ne s'y intéresse pas ça ne me fait rien, mais c'est plutôt
183 au niveau des parents forcément quand il y a une meilleure moyenne ils sont plus contents.
184 Après, derrière ça, si l'employeur ne pousse pas, je me dis que les notes ça apporte peu,
185 donc je ne cherche pas vraiment à améliorer. Après, évaluation... Ouais, donc les notes, la
186 moyenne, les points...

187 Chercheur - Qu'est-ce que tu ressens face à cette évaluation ?

188 Bertrand - Quand je suis face à mes notes, je suis déçu parce que je ne suis pas non plus
189 extraordinaire. Donc je suis déçu de moi, je pense que je pourrais mieux faire. Mais je ne
190 m'en donne pas la peine, ou on ne me pousse pas assez. Peut-être que j'ai besoin d'être
191 poussé pour faire les choses. Donc déçu.

192 Chercheur - Et quand tu es interrogé à l'oral en classe par exemple ?

193 Bertrand - Toujours une petite boule au fond du ventre de dire une bêtise et que les autres
194 se moquent de moi. J'ai peur de la moquerie.

195 Chercheur - Est-ce que au long de ton cursus tu as connu plusieurs types d'évaluation ?

196 Bertrand - Pour moi, évaluation c'est un contrôle quand on finit un chapitre. Quand on finit
197 un chapitre ça va avec. Donc pour moi l'évaluation c'est un contrôle. C'est le résumé du
198 chapitre. Je ne connais pas d'autres façons d'être évalué. À l'entreprise je ne suis pas évalué
199 à part les formateurs qui viennent pour des notes de CCF. Après, à l'école primaire il y
200 avait les « très bien », « bien », « passable », « assez bien ». Mais pour moi ça reste pareil.

201 Chercheur - C'est pourtant des appréciations et pas des notes.

202 Bertrand - C'est vrai. Après, c'est sûr que quand on a « très bien » on est content, quand on
203 a « bien » aussi. Mais après « assez bien » c'est moyens, on commence à très déçu et puis
204 « passable » je trouve ça moche un peu. « Passable » pour moi c'est un brouillon. Donc
205 c'est pas terrible.

206 Chercheur - D'accord. Et si tu devais faire une comparaison entre l'évaluation par
207 appréciations et l'évaluation par notes ?

208 Bertrand - Pour moi, je pense que c'est plus facile à noter avec des notes, pour les
209 formateurs par exemple. Je pense que c'est plus facile pour eux parce que les appréciations
210 on ne sait pas vraiment sur quoi ça porte. Alors que quand les questions ont des notes on
211 peut savoir à quelles questions on n'a pas eu les points. On sait ce qui est acquis et ce qui
212 n'est pas acquis. Alors que l'appréciation c'est trop vague. On ne sait pas où on se plante.

213 Chercheur - D'accord. Et si tu pouvais changer quelque chose, qu'est-ce que tu changerais
214 aux évaluations ?

215 Bertrand - Bonne question. Je pense que je ne les ferai pas à la fin d'un chapitre, ou alors si
216 mais avec des petits contrôles en milieu de chapitre pour voir déjà si on a compris le début.
217 Parce que c'est bien beau mais si on n'a pas compris le début et qu'on enchaîne tout le
218 chapitre... Si on n'a pas compris le début, on ne va pas comprendre la fin. Alors que si on

219 fait un contrôle entre les deux, on pourrait se dire que si on à la moyenne c'est qu'on à
220 compris moyennement la première partie, donc forcément on va essayer de revoir la
221 première partie avant de voir la deuxième. Alors que si on ne comprend pas le premier truc
222 et qu'on continue, on ne comprendra pas la fin. Donc voilà, des contrôles en milieu de
223 chapitre, ou des petits contrôles tout au long du chapitre, et un gros contrôle en milieu de
224 chapitre. Et puis des contrôles qui reprennent plusieurs chapitres à la fois. Parce qu'on fait
225 un chapitre en début d'année, au mois de septembre, et au mois de janvier ou février on ne
226 revoit plus le chapitre de septembre, donc on l'oublie. On ne le révise pas parce qu'on se dit
227 qu'on ne va pas avoir de contrôle. Alors qu'à l'examen il est peut-être dedans. Quelque
228 chose de plus progressif en fait, qui nous oblige toujours à regarder les cours qu'on a faits
229 au début de l'année.

230 Chercheur - Et toujours sur les notes, à quel point c'est important pour toi ?

231 Bertrand - Au point que je me dis que c'est ce que je vauX. Admettons, si j'ai 15/20 je me
232 dis que je ne suis pas mauvais. Si j'ai 10/20, c'est bien la moyenne, c'est moyen. Après,
233 quand ça descend, on se dit qu'on est mauvais et qu'on est bon à rien. On arrête. Ça ne
234 donne pas envie de continuer. Le mec qui se dit qu'il est bon à rien, il ne se motive pas
235 plus. Alors que le mec qui a 15 il se dit qu'il est bon et il essaye de viser au-dessus. Le mec
236 qui a 5/20 il se dit que ça ne sert à rien de peiner parce qu'il n'y arrivera pas. Après, ça sert
237 surtout à savoir si on a compris le chapitre pas, mais ça revient toujours au même, on peut
238 se dire que même si on a une bonne note à un moment, la prochaine fois on peut avoir une
239 mauvaise note.

240 Chercheur - D'accord. Je change de sujet, et ce qu'il y a un ordinateur dans la salle ?

241 Bertrand - Non. Dans la salle, non. On les utilise parfois en maths, mais on va dans la salle
242 informatique. Mais c'est plus comment gérer un tableur, pour moi ce n'est pas vraiment des
243 maths, c'est plus de l'informatique. Pour moi, quand tu nous emmènes en maths pour faire
244 de l'ordinateur, c'est plus pour savoir comment créer un tableau, comment marche le
245 tableur. Je ne trouve pas qu'on fait des maths. On fait des suites géométriques, et les suites
246 arithmétiques dessus. Une fois qu'on a compris en cours, c'est bien de le faire dans le
247 tableau, mais moi je pense qu'on fait plutôt ça pour savoir comment faire un tableur,
248 comment insérer des graphiques, se servir des logiciels. Pour moi ça n'apporte pas le nom
249 de maths.

250 Chercheur - Est-ce que ça change quelque chose dans le cours, d'utiliser l'ordinateur ?

251 Bertrand - Bah, une facilité, je pense. Parce qu'on à un ordinateur, et que sur l'ordinateur il
252 y a Internet, et dès qu'on ne comprend pas on va chercher sur Internet. Donc on trouve l'in
253 formation et on la met dans le logiciel. La prof elle est contente, elle pense qu'on a bien
254 réussi. Sauf que c'est sur Internet, ce n'est pas moi qui l'ai fait, c'est Internet. Je ne l'ai pas
255 dans ma tête. Je l'ai lu sur Internet, je l'ai appliqué. Mais, je me rappellerai peut-être un
256 petit peu de la manipulation qu'il faut faire, mais certainement pas entièrement. Ce qui
257 change, c'est qu'on a accès à l'information, mais ce n'est pas bien. Par exemple les suites
258 arithmétiques, si on ne sait pas la formule on va sur Internet et on insère la formule dans le
259 tableur, et ça y est, c'est fait. Ça ne nous oblige pas à ouvrir le classeur pour trouver la
260 formule pour nous l'imprimer dans la tête et pouvoir la ressortir au prochain coup.

261 Chercheur - Et pourquoi est-ce que ce n'est pas bien ?

262 Bertrand - Pour moi ce n'est pas bien parce que on ne l'imprime pas forcément, on ne le
263 retient pas comment le retiendrait en apprenant ses cours. Pour moi c'est un peu trop
264 simple. C'est de la facilité, ce n'est pas de la recherche.

265 Chercheur - D'accord. Alors, est-ce que tu te sens impliqué dans ta formation ?

266 Bertrand - Moi, personnellement, oui. D'abord, je suis délégué de la classe, et en ce
267 moment il y a pas mal de réunion au CFA le soir. Et quand je suis chez moi en alternance,
268 le soir je prends ma voiture et je viens à la réunion pour participer et pour essayer de faire
269 participer toute la classe. Donc oui, je me sens pas mal impliqué dans la formation. On a
270 aussi fait un loto pour financer notre voyage en Irlande. Comparé à ma classe, je me sens
271 impliqué dans la formation. Après j'ai demandé plusieurs fois à la responsable du groupe
272 de rester avec nous en veillée pour travailler sur le mémoire, et je pense que ce n'est pas
273 mal. Mais j'étais le seul à me présenter, moi ça ne me dérange pas, c'est moi qui avais
274 demandé, donc au contraire ça m'a fait du bien pour ma présentation de mon mémoire. Et
275 comme je suis délégué le soir je prends le temps d'envoyer des mails à ma formatrice pour
276 avoir les plannings et pour pouvoir les transférer à tout le monde. Ça me prend du temps
277 parce que je n'ai pas les mails de tout le monde, et je dois les rechercher. Donc oui je me
278 sens impliqué.

279 Chercheur - D'accord. Donc tu es impliqué au sens civique, est-ce que dans le choix de ce
280 que vous apprenez tu es impliqué ?

281 Bertrand - Oui je pense. En relation avec le mémoire toujours. Tout ce que j'ai appris, j'ai
282 dû le ressortir dans le mémoire un jour ou l'autre. Il y a des choses que j'avais mis dans
283 mon mémoire dont j'ai eu besoin dans mon CCF d'atelier.

284 Chercheur - Comment tu te sens dans des classes de type projet ?

285 Bertrand - Pas à la ramasse, mais, mais niveau formateurs, franchement, je pense qu'ils
286 s'en foutent un peu. Quand on ne comprend pas une question, ils nous laissent nous
287 débrouiller en nous disant que tout est écrit dans le sujet, que ça ne sert à rien de leur
288 demander. Dans ces cas-là, il ne faut pas faire formateur il faut faire autre chose. Il faut
289 qu'ils nous aident quand on ne comprend pas, et ça se passera peut-être mieux. Il y a
290 plusieurs formateurs qui sont comme ça. On leur dit qu'on ne comprend pas et ils nous
291 disent que ça a été vu en cours. Si on leur pose la question, c'est pour qu'ils nous aident tout
292 de suite, pour que ça puisse rentrer. On se sent vraiment pas aidé. Un peu seul.

293 Chercheur - Je reviens sur les cours de sciences. Quel est ton sentiment général pendant un
294 cours de sciences ?

295 Bertrand - Je me sens à l'aise, je pense. Parce que le vocabulaire technique que le formateur
296 va employer, je ne le connais. Je sais de quoi il parle, donc je me sens à l'aise. Je ne me
297 sens pas perdu. En général je suis plutôt détendu. À part les chaises qui font mal au dos,
298 mais bon tant pis.

299 Chercheur - Et du coup, même question, mais pendant un contrôle ?

300 Bertrand - Concentré. À fond dedans pour essayer de sortir un résultat. Pour la moyenne,
301 toujours. Parce que je sais qu'il ne sera pas forcément bon, parce que j'ai d'autres mauvaises
302 notes. Mais j'essaie d'avoir la moyenne. Je sais que de toute façon je n'aurais pas beaucoup
303 plus. Ça me met un peu le *blues*. Ça ne me donne pas envie de chercher. C'est un peu
304 lâcheur de se dire que je n'aurais que 10/20 de toute façon. C'est de la lâcheté... Parce que
305 je ne vais pas me donner à fond, pour moi c'est de la lâcheté. Mais on n'est pas assez
306 poussé pour essayer de ne pas avoir cette lâcheté. Pour moi, le rôle du formateur c'est de
307 dire leur cours, tout leur bla-bla, et quand le cours est fini ils rentrent chez eux et s'est
308 terminé. Et je pense que ce qu'il se passe pour nous, ils s'en foutent un peu. Évidemment, je
309 parle pour quelques formateurs, mais pas pour tous.

310 Chercheur - Alors, qu'est-ce qui te donne envie d'apprendre dans certaines matières ?

311 Bertrand - Pour moi, ce qui me donne envie d'apprendre, c'est que ça peut me servir dans la
312 vie plus tard. Premièrement. Après, la vie, le travail, je pense que c'est tout quoi. Peut-être
313 ensuite, la volonté et l'estime des autres personnes envers moi s'ils pourraient avoir si
314 j'étais bon. Si je n'ai pas le bac, les gens vont penser que je suis mauvais et bon à rien. Moi
315 ça me mettrait en colère, sachant que j'ai bossé pour essayer de l'avoir. Ça pour moi c'est de
316 l'estime. Si j'ai eu mon bac, ils diront que c'est déjà pas mal. Le fait d'avoir travaillé pour
317 l'avoir, si je ne l'avais pas je serai en colère. C'est normal qu'il ne soit pas donné, mais ça
318 me mettrait en colère. Vu le temps que j'y ai passé.

319 Chercheur - Alors, au contraire, qu'est-ce qui ne te donne pas envie d'apprendre dans
320 d'autres matières ?

321 Bertrand - De me dire que je n'ai pas appris, que je n'ai pas pris en compte, les bases à
322 l'école primaire au collège. Je me dis que maintenant c'est trop tard je n'ai pas les bases
323 donc ça sert à rien que je continue. Pourquoi ne pas faire des remises à niveau ? Après, il
324 faut avoir la disponibilité, et peut-être trouver les organismes qui le font, et ce donner
325 l'envie. Pas avoir les bases, forcément, en anglais par exemple si on n'a pas les bases ça ne
326 sert à rien. Après, si... Si je prends l'histoire, moi, ce qui s'est passé dans le passé, ça a du
327 mal à rentrer puisque, voilà quoi, c'est dans le passé. C'est bien de le voir, c'est sûr mais ça
328 ne me passionne pas. Ça ne me passionne pas. De la géographie, oui. Parce que ça, quand
329 on part en vacances, quand on voyage, c'est utile. Mais l'histoire, c'est du passé, c'est bon,
330 on n'en parle plus. Les trucs qui se sont passés 5000 ans avant Jésus-Christ, c'est bon
331 [rires]. C'est bien de l'avoir dans les bouquins, il y en a que ça intéresse. Mais dans la
332 formation technique, je ne vois pas ce que ça peut m'apporter.

333 Chercheur - Est-ce que tu as des remarques supplémentaires ou des questions ?

334 Bertrand - Je voulais juste appuyer le fait qu'on n'ait pas assez poussé, ou pas assez suivi.
335 Pour moi, les formateurs ne viennent qu'une fois ou deux en entreprise, les parents
336 reçoivent juste le bulletin, après c'est sur les parents ils n'appellent pas le CFA non plus.
337 C'est sûr, de tous les côtés, il n'y a pas assez d'implication pour nous pousser à évoluer.

338 Chercheur - Merci.

iii. Entretien 3 : ER-20130429

1 Chercheur - Alors, je fais une enquête, sur ton désir d'apprendre et tes compétences dans
2 les matières générales, et en particulier les sciences. Et j'aimerais donc que tu me parles de
3 tes relations avec ces matières-là.

4 Céline – Oulà. [Rires] Euh... Eh bien moi, vu que je suis en Bac Pro, je n'ai pas trop le
5 choix d'avoir des matières scientifiques. Enfin, tout ce qui est les maths, la biologie, les
6 sciences, tout ça, je n'ai pas trop le choix. Donc, c'est vrai que ça m'aidera plus tard parce
7 que je veux être infirmière, donc je n'ai pas trop le choix. Donc euh... C'est vrai que si
8 j'avais pu éviter ces matières-là, je ne les aurais pas pris parce que ce ne sont pas les
9 matières qui me... qui m'intéressent le plus parce que je trouve que ce n'est pas... Je
10 trouve que des fois c'est compliqué, il y a des choses qui... dont on a pas l'impression
11 qu'elles serviront à grand-chose... Mais bon, je le fais quand même. Sinon, euh... Tout ce
12 qui est Math ou des choses comme ça... Enfin, mes deux matières préférées dans les
13 sciences c'est plutôt les Math et la Biologie, parce que ce sont des matières où je ne suis
14 pas trop mauvaise, où j'arrive à trouver des choses. Mais sinon, les sciences physiques
15 c'est... [Rires] J'ai énormément de mal. Et puis bah... Voilà, pour les matières
16 [Silence de 15 secondes].

17 Chercheur – Et les matières générales ? Si on étend le discours ...

18 Céline – Euh... Les matières générales ? Oui ça va, parce que bon par exemple j'ai... En
19 Français je ne suis pas très bonne même si j'essaye au maximum de... Parce que bon je
20 sais que, même avec les autres matières, qu'il y a toujours un lien, donc j'essaye toujours
21 d'être euh... De faire « 50/50 » avec les autres matières. Mais sinon, après les autres
22 matières c'est un peu la même chose. C'est vrai que je préfère être en stage qu'en cours,
23 parce que les stages ça m'intéresse un peu plus, parce que c'est plus tard... Je me sens un
24 peu mieux, au niveau de tout ce qui est, pour euh... Parce que moi j'aime plutôt faire du
25 soin, des choses comme ça, moi je préfère être dedans, mais alors les cours... Voilà [Rires
26 puis silence].

27 Chercheur – D'accord. Tu dis que tu n'as pas le choix.

28 Cécile – Oui, je veux dire, j'ai pas le choix de les choisir ou pas. De toute façon je dois les
29 faire. Si on me dit qu'il faut que je fasse de la biologie, et bien je fais la biologie mais à
30 contrecœur quoi. Enfin après ça dépend des matières. Mais il y a des matières où je suis
31 contente d'être en cours, mais il y a des matières où c'est plus... J'y vais à reculons. Parce
32 que soit c'est trop difficile, comme les sciences physiques, alors ça c'est un cours où je

33 vais vraiment à reculons parce que c'est... C'est un cours ou j'ai un peu de mal parce que
34 c'est très... Tout ce qui est scientifique c'est pas trop mon truc.

35 Chercheur – C'est difficile.

36 Céline – Oui, parce qu'en cours on apprend plutôt des formules, du coup de n'est pas...
37 J'ai un peu de mal à comprendre des fois la logique, même si ça peut être simple je pars
38 facilement dans quelque chose de très compliqué, des choses comme ça.

39 Chercheur – Et tu préfères être en stage.

40 Céline – Bah oui parce que quand on est en stage on est tout de suite en situation de
41 professionnel et donc comme les cours ça ne m'intéresse pas, enfin avant [l'alternance] les
42 cours ce n'était pas trop mon truc. J'y allais un peu comme ça, et en troisième on a du faire
43 un stage d'une semaine et du coup j'ai fait un stage qui m'as énormément plut. Ensuite je
44 suis rentré à la MFR parce qu'ils sont en alternance. Et c'est pour ça que je préfère les
45 stages.

46 Chercheur – Et avant tu allais aux cours « comme ça ».

47 Céline – Dans les écoles générales, les cours c'est tout le temps, tout le temps, tout le
48 temps, qu'on est en cours. C'est vrai qu'à force d'être assis sur une chaise toute une année,
49 c'est pas très, très... Voilà. Pas très marrant, donc je m'ennuyais énormément. Et donc du
50 coup maintenant à la MFR, de ne pas être là tout le temps, maintenant quand je suis en
51 cours je m'intéresse un peu plus que avant.

52 Chercheur – Le fait de ne pas être là tout le temps, c'est plus intéressant ?

53 Céline – Voilà, bah parce que les En fait comme les profs ne sont pas toujours avec
54 nous, on a un détachement, on est pas toujours dans la même pièce, et du coup c'est un peu
55 plus intéressant d'être en cours. On est content de se retrouver tous, de retrouver les cours,
56 d'apprendre de nouvelles choses. Alors qu'apprendre tout le temps, tout le temps, tous les
57 jours, avec plusieurs matières, à force on supporte moins les profs. On a du mal avec eux.

58 Chercheur – Ta formation correspond à ce que tu veux faire ?

59 Céline – Oui, parfaitement. C'est moi qui ai choisi. Quand j'étais à la MFR, dans ma
60 première année, donc la classe de 3^{ème}, j'ai fait tous mes stages en soins. Et c'est quelque
61 chose que j'ai énormément aimé et ma prof principale m'a proposée de faire ce Bac Pro et
62 j'étais d'accord. J'ai choisi de le faire en alternance parce que j'aime toute la partie
63 professionnelle. J'aime aller au travail le matin. Du coup je suis resté à la MFR pour

64 continuer. Et puis je me suis rendu compte qu'à la MFR j'avais des meilleures notes que
65 quand j'étais dans mes autres établissements.

66 Chercheur – Ce que tu aimes c'est aller au travail le matin.

67 Céline – Oui [Rires]. Parce que quand je suis en entreprise c'est du soin et j'aime ça. Du
68 coup le matin ça me motive pour y aller. Alors que quand le matin je me réveille pour aller
69 en cours ce n'est pas ... ce n'est pas ce qui me motive le plus, alors que quand je vais au
70 travail je sais que je vais faire plein de choses, que je vais apprendre plein de choses alors
71 qu'en cours...

72 Chercheur – D'accord. Alors, si je reviens sur l'alternance. Qu'est-ce que c'est l'alternance
73 pour toi ?

74 Céline – C'est 50% en cours et 50% en stage [Rires].

75 Chercheur – C'est très précisément ce qui est écrit sur les flyers [Rires]. D'accord.
76 Comment est-ce qu'elle est organisée dans ton établissement ?

77 Céline – Bah je vais en cours... enfin, je vais une semaine en cours, une semaine en stage,
78 etcetera. Mais des fois je peux me retrouver à être deux semaines en cours, ou deux
79 semaines en stage. C'est tout.

80 Chercheur – Et au niveau administratif ?

81 Céline – Il n'y a pas vraiment de différence. Il y a juste, par exemple, au niveau des cours,
82 on a des... Enfin on a plus de cours que les autres parce qu'on a des cours qui sont ...
83 Comme on est dans le soin, on a des cours spécifiques à ça. Par rapport aux lycées
84 généraux.

85 Chercheur – D'accord. Et le fait d'être en alternance, est ce que ça change ta façon
86 d'aborder les matières générales ?

87 Céline – Oui. Parce que... comme on n'est pas tout le temps en cours, on a plus de temps
88 pour réviser et pour faire nos devoirs. Du coup quand on revient à la MFR, enfin moi
89 personnellement j'ai vu que dans mes anciens collègues j'avais des notes euh... c'était
90 catastrophique. Alors qu'à la MFR j'ai vu que j'avais vraiment les capacités d'être en
91 cours, mais c'est parce que comme je n'étais pas tout le temps à la MFR, j'avais le temps
92 de réviser et de faire mes devoirs. Du coup quand j'arrive en cours je sais déjà tout ce que
93 j'ai fait pendant ma semaine en entreprise. J'ai du temps pendant mes semaines de stage
94 pour réviser et faire mes devoirs.

95 Chercheur – D'accord. Et donc ça, ça change ta manière de voir ?

96 Céline – Voilà, parce que quand je suis chez après, pendant la semaine je peux relire les
97 cours, me les remettre en tête. Donc ça me donne plus envie de me dire : « Tiens on a fait
98 ça la dernière fois, qu'est-ce qu'on va faire la prochaine fois ? », ça me donne plus envie de
99 retourner en cours. Mais quand on est tout le temps en cours et qu'on fait tout le temps la
100 même chose bah, à force... c'est lassant. Ça me motive de relire mes cours parce que ça
101 me remet le sujet en tête et après j'ai plein de choses qui me viennent en tête. Par exemple
102 quand je relis mon cours d'histoire et bien, quand on fait un sujet je me demande quelle
103 sera la fin. Bien sûr il y a des matières où j'ai beau relire les cours mais ça ne me donne pas
104 du tout envie d'y aller [Rires]. Bien sûr si j'étais pas en entreprise mais en vacance je
105 relirais mes cours quand même. Des fois je me dis aussi, pourquoi quand je reviens pas de
106 cours le soir je relis mes cours et puis le lendemain je me remotive. Mais en fait c'est
107 vraiment d'avoir plus de temps pour rentrer dans le sujet pendant les vacances ou pendant
108 les stages, bah ça me donne plus envie de retourner en cours. Parce que le soir quand je
109 rentre chez moi je ne me dis pas que dans une heure il faut manger et que demain j'ai
110 cours. Alors que là je sais que c'est dans une semaine, donc j'ai le temps.

111 Chercheur – Dans cette alternance du coup, comment tu ressens le moment où tu retournes
112 en classe ?

113 Céline – Bonne question. [Rires]. [Silence de 10 secondes]. Alors, je vais dire aussi par
114 rapport à mes amis... Vu qu'on ne voit pas les personnes pendant deux semaines, que ce
115 soit les profs ou les amis, et bien quand on va à la MFR, on est... Enfin, on s'est pas vu
116 pendant deux semaines donc la plupart du temps le weekend on est tous super content. On
117 se dit que c'est super, qu'on va se revoir. Et puis voilà. C'est vrai que des fois c'est un peu
118 dur mais bon. Parce que bon, après quand on part pendant deux semaines ou trois, quand
119 on ne voit plus personne pendant trois semaines des fois c'est un peu dur. Je prends mon
120 cas, pendant les vacances je ne suis pas sortie parce que j'avais tous mes devoirs à faire et
121 du coup quand on se revoit c'est vrai qu'on est très content de se revoir, parce que ça fait
122 longtemps. On a plus de choses à partager, à se dire que si on c'était vu la veille. C'est dur
123 parce que ça fait toujours mal de se détacher de ses amis. Mais après quand on revient on
124 est content de se retrouver.

125 Chercheur – D'accord. Et comment tu te sens quand tu retournes en entreprise, après des
126 semaines à la MFR ?

127 Céline – Quand je retourne en entreprise je suis contente de revoir les professionnels du
128 travail. Je suis contente de les revoir, même les patients. Les établissements en fait on s'en
129 fiche, c'est les gens qui sont important.

130 Chercheur - Est-ce que le fait de faire constamment des allers retours, est ce que ça crée
131 un effet, un sentiment ?

132 Céline – Non pas trop. C'est vrai que quand on a les visites ça ne nous fait plus rien mais
133 quand je suis arrivée, la première fois ça m'a fait un peu drôle parce que je ne savais plus
134 trop ou on en était, si on était en stage le lundi ou si je devais aller en cours... Après on
135 prend l'habitude... Mais c'est vrai que des fois on se dit, « Demain on est où ? ». On ne
136 sait plus trop ou on en est. Des fois on est un peu déboussolé.

137 Chercheur – Et ce sentiment d'être déboussolé comme ça ...

138 Céline – C'est un gros moment de stress [rires]. Parce qu'on ne sait pas trop si on a cours
139 le lundi, ou si on est en stage, donc on panique parce qu'on a peut-être pas faire nos
140 devoirs, enfin... Des fois c'est un peu stressant de savoir si on est en stage ou en cours.

141 Chercheur - C'est le fait de ne pas avoir fait les devoirs qui est stressant ?

142 Céline - Oui, voilà. Un peu moins pour moi, parce que ma mère est toujours derrière moi
143 [rires]. Mais c'est vrai que c'est un peu stressant de se demander si on a tout fait pour la vie,
144 de savoir si notre sac et prêt, quand sont les cours, quand on a sport. Des fois quand on
145 reprend le mardi, on ne sait pas vraiment à quelle heure on recommence. Le fait de ne pas
146 savoir, parce que les profs ne nous disent pas forcément, c'est nous qui devons demander
147 aux profs. Ça c'est stressant.

148 Chercheur - Qu'est-ce que tu te dis quand tu es stressée comme ça ?

149 Céline – [Silence de 10 Secondes] Bah de toute façon, vu que je sais que quand je regarde
150 mon planning je me dis, enfin j'ai un gros moment de stress, je me dis que je suis foutue,
151 pour lundi je ne sais pas du tout où je suis. Mais après quand je regarde mon planning je
152 suis rassurée. De toute façon on a accès à notre planning sur internet. Quand on ne sait
153 plus... Quand on a une semaine de cours, des vacances, une semaine de stage, on s'y perd
154 un peu. Mais je n'ai jamais loupé une semaine de cours.

155 Chercheur - J'aimerais maintenant qu'on parle de l'évaluation. En général. Qu'est-ce que
156 c'est l'évaluation pour toi ?

157 Céline – [Silence de 15 Secondes] Je dis ce que je pense sur un sujet, pour moi c'est ça
158 l'évaluation.

159 Chercheur - Et quand tu as un contrôle, pour toi c'est une évaluation ?

160 Céline - Oui. Mais là je ne dis pas ce que je pense, mais quand je suis évalué... Par
161 exemple, quand je suis évaluée, c'est sur ce que moi je sais, c'est pour savoir mes
162 compétences. Je suis évalué sur ce que je sais.

163 Chercheur - Donc on n'est pas évalué sur ce que l'on ne sait pas.

164 Céline - Enfin dans un contrôle, si. Si on ne sait pas quelque chose, et bien forcément on
165 n'aura pas les points. Mais l'évaluation se pas seulement un contrôle.

166 Chercheur - D'accord, donc qu'est-ce que tu ressens face à l'évaluation ?

167 Céline - Alors là, moi je stresse énormément. Je perds tous mes moyens, j'ai l'impression
168 que tout ce que j'ai appris ça s'en va. Même avant qu'on nous donne une évaluation écrite,
169 j'ai toujours peur, même quand je n'ai pas la feuille devant moi, de... Je stresse énormément
170 parce que je me dis que peut-être je n'ai pas pris la bonne chose. J'ai appris un autre sujet,
171 même s'ils nous disent exactement ce qu'il faut apprendre, parfois j'ai un peu peur... Alors
172 j'essaie de me rappeler étape par étape ce que j'ai appris. Pour moi ça a toujours été un
173 grand moment de stress.

174 Chercheur - Donc c'est stressant parce que tu n'es pas sûr d'avoir appris les bonnes choses ?

175 Céline - Parce que je me suis déjà fait avoir une fois... C'est vrai que si l'évaluation n'est
176 pas sur ce que tu as appris tu n'auras pas les réponses aux questions qui sont demandées.
177 Donc c'est grave de ne pas apprendre les bons sujets. Même si moi personnellement j'ai
178 appris quelque chose, après quand on évalue sur ce que j'aurais dû apprendre, je ne peux
179 pas donner de réponse à ce qu'on me demande.

180 Chercheur - Et si on étend ça à d'autres formes d'évaluation ?

181 Céline - C'est pareil. Pas du faite que j'ai appris la mauvaise chose, mais plutôt je stresse
182 énormément parce que je me dis que j'oublie tout, j'ai un gros trou dans la tête. Quand je
183 parle devant quelqu'un, je me sens toute... Il n'y a plus rien dans la tête. Parce que j'ai peur
184 de ne pas dire ce qu'il faut. De me tromper sur quelque chose, et comme derrière je sais que
185 je suis évaluée, ça me stresse encore plus. Par exemple lors d'un oral je suis forcément
186 notée derrière. Je me dis que si je me trompe, ma note va se faire sentir. Ce qui me fait

187 peur c'est d'avoir une mauvaise note. S'il n'y avait pas de notes derrière, je me sentirais
188 plus à l'aise.

189 Chercheur - Tu as déjà eu des évaluations ou il n'y avait pas de notes ?

190 Céline – Non. J'ai toujours été noté sur quelque chose.

191 Chercheur - Et si je prends le cas où leur professeur pose une question en classe ?

192 Céline - La je suis beaucoup plus détendue. Parce que dans ma tête, je me remets tous les
193 cours en tête, ça défile dans ma tête. Je me dis que j'ai la réponse, et j'arrive à répondre. Par
194 contre s'il m'interroge directement, je perds tous mes moyens. Même s'il n'y a pas de
195 notes. Ça me stresse parce que j'ai peur de me tromper, enfin, de ne pas... Enfin, des fois
196 quand je suis en contrôle, des fois je dérive un peu quand on me demande de faire une
197 rédaction par exemple, des fois je dérive sur d'autres sujets, et j'ai toujours peur que quand
198 je suis à l'oral je parte dans un autre truc.

199 Chercheur - Qui ce qui ferait que ça serait grave si ce n'est pas noté ?

200 Céline - Rien. Normalement ça ne ferait rien à l'oral. Si ce n'est pas noté, si je me trompe
201 ce n'est pas grave parce que je suis là pour apprendre. Mais j'ai un stress qui me fait perdre
202 mes moyens quand quelqu'un m'interroge comme ça, au dépourvu.

203 Chercheur - Si tu pouvais choisir, qu'est-ce que tu changerais aux évaluations ?

204 Céline - Que les profs soient moins durs. J'ai des profs, même si on n'est pas en français,
205 dès qu'il y a une petite faute, ils enlèvent des points. Je changerai ça. Je changerai la façon
206 dont ils notent, pour que j'aie des meilleures notes. Le reste ça me va. Les contrôles sont
207 bien, mais c'est juste qu'ils notent un peu dur. Des fois ils cherchent un peu la petite bête
208 dans la réponse. Je vois, dans des contrôles qu'on a faits des fois on a la bonne réponse
209 mais comme on ne va pas tournée comme ils voulaient on perd des points.

210 Chercheur - Et à la correction, on t'explique pourquoi tu as perdu des points ?

211 Céline - Oui. Il y a des fois oui, c'est la petite bête. Des fois j'ai l'impression que ce n'est
212 pas justifié.

213 Chercheur - D'accord. À quel point la note est importante pour toi ?

214 Céline - Bah, pour mon avenir. Je me dis que si je n'ai pas de bonnes notes, je ne pourrais
215 pas faire ce que je veux faire plus tard. Donc, ça va me suivre toute ma vie jusqu'à ce que
216 j'aie un dernier diplôme. C'est pour ça que quand j'ai une mauvaise note je ne suis pas...

217 Dans ma tête je me dis que j'ai raté, et quand j'ai une bonne note je suis super contente. Par
218 exemple, là pour mes notes de seconde, de première et de terminale ça va me suivre
219 jusqu'au Bac. Donc si je n'ai pas de bonnes notes, le Bac, je ne suis pas sûre de l'avoir. Et
220 après, comme je veux faire des concours, mes notes de Bac vont me servir. C'est quelque
221 chose qui va me suivre toute ma vie. Enfin, plutôt jusqu'à ce que j'ai fini toutes mes études.
222 Après, les notes, on s'en fiche. La note, c'est important pour avoir le diplôme.

223 Chercheur - Est-ce que c'est important pour toi personnellement, est-ce que ça a une valeur
224 ?

225 Céline - Oui, parce que quand j'ai des bonnes notes, je me dis que j'ai la capacité de faire
226 un truc. La note reflète ce que je sais. Que j'ai la capacité de faire des choses, enfin, plutôt
227 que j'ai la capacité de répondre à des questions sur certains sujets. Ce n'est pas pareil.
228 Quand je vois par exemple, j'ai des cours de pratique, à la fin quand j'ai une bonne note je
229 me dis, je sais faire ça. Quand je suis en cours et que je fais des contrôles, je me dis que là
230 je sais que si je suis une table on parle de ce sujet-là je pourrais répondre.

231 Chercheur - Très bien. Je change de sujet, puisqu'il y a un ordinateur dans votre classe ?

232 Céline - Non. On a une salle informatique, ou, des fois pour certains tests on a un
233 ordinateur dans la salle. C'est tout.

234 Chercheur - Est-ce que tu avais vu des cours avec un ordinateur ?

235 Céline - Oui. En salle informatique on a des cours d'informatique. Des fois en cours
236 d'anglais, et en éducation socioculturelle.

237 Chercheur - Dans ces cas-là, qu'est-ce que ça change au cours d'utiliser l'ordinateur ?

238 Céline - Bah, par exemple, en cours d'anglais on a fait des mots croisés en anglais, mais je
239 trouve que c'était un peu mieux parce que l'ordinateur nous donne des définitions et c'est à
240 nous... Enfin, on n'est pas pressé par le temps. Alors que quand on est en cours on voit tout
241 le monde écrire, et on se dépêche. Là on gère son propre temps. Moi, le problème c'est que
242 quand on est en contrôle j'ai énormément de mal à gérer mon temps. Alors que quand on
243 est sur l'ordinateur, on sait qu'on a une heure à faire, sur l'ordinateur il y a l'heure est on sait
244 ce qu'on doit faire. On ne voit pas où les autres en sont, donc on ne se stresse pas. On ne
245 nous donne pas un nombre d'exercices à faire, on doit en faire pendant une heure. On n'a
246 pas de contrainte, mais on est un peu en compétition avec l'autre classe. Le professeur nous
247 dit quel nombre d'exercices l'autre classe a fait, et nous de notre côté on essaye d'atteindre

248 leur chiffre. Ça, ça nous motive plus à faire de l'anglais. Parce que je me dis qu'on est
249 meilleur que les autres. On est par groupe de deux et à deux on n'y arrive mieux. Et on se
250 motive ensemble.

251 Chercheur - D'accord. À quel point tu te sens impliquée dans sa formation ?

252 Céline - Pendant ma formation, je me dis qu'il y a toujours un but derrière, donc je
253 participe un maximum. Je me dis qu'il faut que j'y arrive, je me fixe des objectifs. Je ne
254 vais pas au cours passivement. Je donne du mien. J'essaye de répondre aux questions
255 mêmes si des fois c'est compliqué. Je fais tous mes devoirs. Quand je ne comprends pas
256 quelque chose, je demande aux formateurs.

257 Chercheur - Est-ce que tu as l'impression que si tu suggérais quelque chose pour améliorer
258 le cours, ça serait pris en compte ?

259 Céline - Non. On a déjà essayé, et ça n'a pas marché.

260 Chercheur - D'accord. Comment tu te sens dans une classe de type projet, une classe où tu
261 as de l'autonomie ?

262 Céline - Quand on est en TP, la plupart du temps ce sont des matières professionnelles. On
263 n'en a aussi en physique chimie. Mais c'est un peu... Enfin, c'est bien de faire des TP parce
264 que même si je n'aime pas trop la physique, quand on fait des TP je suis toujours contente.
265 Au moins ça change du cours. Au moins on fait quelque chose. On va enfin utiliser nos
266 mains pour faire quelque chose, c'est vrai que d'écrire tout le temps ce n'est pas... Les TP
267 nous permettent de mieux comprendre le cours. C'est cool, on est à l'aise. On n'a pas de
268 cours pour la rédaction de mémoire, de rapport de stage, mais je remercie ma mère parce
269 que sinon ça ne ressemblerait à rien. Par exemple quand on nous demande des fiches de
270 contexte à remplir avec plein d'informations je ne me serais pas venu à l'esprit, c'est vrai
271 que... Quand je rédige ces fiches-là, j'ai toujours peur de faire des mauvaises tournures de
272 phrases. Je sais comment le faire, comment ça se présente, comment il faut que je le fasse.
273 Mais c'est vrai que des fois, ça devient un peu compliqué. Et comme les profs ne nous les
274 rendent pas forcément à l'heure pour qu'on les corrige...

275 Chercheur - Le fait de ne pas savoir pourquoi tu n'as pas eu les points...

276 Céline - Voilà. Ça me stresse aussi [rires]. Je me demande si je vais avoir énormément de
277 choses modifier, je me demande si j'ai fait quelque chose de bien.

278 Chercheur - Dans un cours de sciences, comment tu te sens général ?

279 Céline - Je m'ennuie parce que notre formateur a tendance à parler sans nous expliquer...
280 En fait dans sa tête aller rentrée dans son monde, elle parle de plein de choses, et nous en
281 face, on la regarde et on se demande pourquoi elle nous parle de ça. Elle a tendance à
282 changer de sujet. À un moment elle va nous parler de formules, et puis tout d'un coup elle
283 nous parle de volcans, ou des trucs comme ça. Des fois elle dérive un peu sur des sujets...
284 Déjà que la physique chimie est difficile pour tout le monde, alors là... En général, je suis
285 un peu paumée, parce que la prof tout le long du cours ils ne restent pas dans le même
286 sujet, donc à force on décroche un peu. Ça ne nous donne pas du tout envie d'aller en
287 cours, ça me donne plutôt envie de m'allonger sur la table et de dormir pendant une heure.

288 Chercheur - D'accord. Qu'est-ce qui te donne plus envie d'apprendre dans certaines
289 matières est moins dans d'autres ? D'abord, qu'est-ce qui te donne plus envie d'apprendre
290 certaines matières ?

291 Céline - Il y a des profs qui sont très motivants. Quand on est en cours, ils vont nous
292 motiver, nous donner des sujets qui nous intéressent. Par exemple, en économie on parle de
293 tout ce qui est taxe et tout ça, donc on se dit que c'est un truc qui nous sera utile quand on
294 sera adulte. Ça me motive à me dire qu'il faut que je l'apprenne et que je le comprenne.
295 Mais quand c'est des sujets qui ne nous intéressent pas trop... Comment maths par
296 exemple, les fonctions affines et linéaires franchement, quand je serai plus grande je n'en
297 aurais pas besoin. Les matières qui ne m'intéressent pas, c'est les matières où je me
298 demande à quoi ça va me servir plus tard. J'essaie de me motiver un peu, mais ça ne
299 marche pas souvent. Mais j'essaie quand même. J'essaie de comprendre, mais comme les
300 profs reprennent des sujets de l'année précédente en général, des fois c'est vrai que c'est un
301 peu énervant d'entendre toujours parler de la même chose pendant deux ans de suite. Je sais
302 quand même de me motiver pour eux parce que je me dis que ça doit être embêtant de faire
303 un cours devant une classe d'élèves qui sont à moitié endormis. Ça ne doit pas donner
304 envie de venir au travail le matin.

305 Chercheur - C'est gentil de ta part.

306 Céline – [Rires] Mais Il pourrait penser à nous aussi [Rires]. Nous on participe au cours
307 pour éviter que le prof s'ennuie, mais le prof ne participe pas au cours pour que nous on ne
308 s'ennuie pas. Mais quand je ne vois pas l'intérêt, ça ne me donne pas envie d'apprendre. Je
309 considère que ça ne m'apporte pas énormément.

310 Chercheur - Il y avait une question dans le questionnaire, quel est ton niveau en sciences ?

- 311 Céline - Moyen.
- 312 Chercheur – Et tes notes, elles tournent autour de combien ?
- 313 Céline - 13 ou 14.
- 314 Chercheur - Et ça c'est moyen pour toi ?
- 315 Céline - Après ça dépend, quand c'est des sujets qui m'intéressent je peux avoir 18 ou 20.
- 316 Quand je comprends quelque chose, du premier coup, ou même quand je ne comprends pas
- 317 et que je demande profs de me réexpliquer, et que je comprends, là ça me donne envie.
- 318 Mais quand je ne comprends pas la première fois, qu'on explique encore et que je ne
- 319 comprends toujours pas, là je baisse les bras. Je fais croire que j'ai compris et j'abandonne.
- 320 Je me dis que je demanderai à quelqu'un d'autre pour qu'il puisse m'aider, en dehors de
- 321 l'établissement, mais sinon j'abandonne complètement. Des fois pendant un exercice je vais
- 322 avoir un déclic et ça va peut-être me remotiver, mais c'est rare. Quand je baisse les bras, je
- 323 me dis... Bon, là j'ai déjà essayé deux fois, une troisième fois ne servira à rien. Même s'il
- 324 continue à expliquer, j'essaie de retrouver le fil, j'essaie de comprendre avec les exercices.
- 325 Je continue à essayer de comprendre mais j'arrête de lui demander à lui.
- 326 Chercheur - D'accord. Est-ce que tu as des remarques, des commentaires, des questions ?
- 327 Céline - Non.
- 328 Chercheur - Très bien. Alors merci.

iv. Entretien 4 : JD-20130516

1 Chercheur - Je réalise une enquête sur le désir d'apprendre et les compétences dans les
2 matières générales, plus particulièrement les sciences. J'aimerais que tu me parles de ta
3 relation avec ses sujets.

4 Denis - Avec les sciences ?

5 Chercheur - Dans toutes les matières.

6 Denis - Bien moi, tout ce qui est général, justement je fais un apprentissage parce que tout
7 ce qui est général c'est par quelque chose qui m'intéresse, quelque chose qui m'attire. Les
8 maths, j'aime bien mais franchement, des fois ce qu'on voit on se demande l'utilité. Moi ce
9 que je me dis, c'est que plus tard dans mon métier je ne vois pas en quoi je m'en servirai, je
10 ne me vois pas quand j'irais à la boulangerie utiliser toutes les formules qu'on utilise en
11 maths ou même dans d'autres cours. Après, c'est sûr, c'est bien il faut... Pour la culture
12 générale, mais bon, il ne trouve pas forcément toujours trop d'intérêt à ce qu'on voit en
13 cours. Tout ce qui est français et histoire, ensuite... L'histoire, ouais. Mais, moi ça me, on
14 va dire que ça m'endort un peu les cours, parce que c'est évident que c'est bien de voir
15 l'histoire de la France et tout ça mais ce n'est pas non plus un cours qui me servira plus
16 tard, qui me servira dans la vie. Ce que je voudrais voir vraiment c'est quelque chose qui
17 me serve pour moi intégration professionnel, c'est voir quelque chose qui va vraiment
18 m'emmener pour faire mon métier. Alors que, les guerres, la guerre froide, le plan Marshal,
19 je ne vois pas du tout... C'est quelque chose que j'ai retenu [rires], mais je ne me vois pas
20 en faisant mon joint de culasse me dire «Tiens, plan Marshal », je ne vois pas du tout
21 l'utilité. Par contre, la technologie, l'analyse, ça nous permet de voir certaines choses de
22 manière théorique, pourquoi les choses ont été conçues comme ça. La techno et l'atelier ça
23 nous permet d'apprendre à pratiquer, et à voir la théorie de cette pratique avec des
24 formules, même si on ne se sert pas forcément des formules. Ensuite, l'anglais pour moi
25 c'est pas une matière très importante, mais je sais quand même de m'y intéresser parce que
26 il y a beaucoup de documents techniques en français, mais il y a quand même certaines
27 choses qui sont en anglais donc on est obligé de comprendre un minimum d'anglais.
28 Ensuite, qu'est-ce qu'il reste matière, le sport. Le sport pour moi c'est une matière que je
29 trouve inutile dans la formation, je ne vois pas pourquoi on fait du sport. On en fait chez
30 soi ou on en fait pas, ça devrait être libre à la personne. Surtout que si encore on faisait des
31 sports intéressants, mais là les sports qu'on fait, les sports qui sont dans le programme, je
32 ne trouve pas ça pertinent par rapport à notre formation.

33 Chercheur - Et par rapport à ton envie d'apprendre ?

34 Denis - Bah j'ai envie d'apprendre. J'ai envie d'apprendre certaines choses, mais je sais qu'il
35 y a certains trucs qui me bardent et ça passe à la trappe. Par exemple, en français et tout ça
36 quand on nous donne des exercices, comme ce n'est pas quelque chose qui m'intéresse et
37 que je ne trouve pas utiles pour plus tard, eh bien je le mets de côté. Soit je ne le fais pas,
38 ou je le bâcle, soit je le fais avec une amie qui est dans des hautes études. C'est elle qui me
39 le fait que moi je recopie. Elle me le dit avec ses grands mots et tout ça, et moi derrière je
40 recopie avec mon écriture, et je me des mots moins compliqués pour pas que ça fasse
41 bizarre. Parce que Français et histoire ce sont des matières qui m'intéressent pas, c'est pour
42 ça que j'ai choisi l'apprentissage. Sinon j'aurais continué dans les études, si j'avais voulu
43 continuer ce genre de matières je serais resté en général.

44 Chercheur - Et tu avais le choix de continuer dans les études ?

45 Denis - Oui, j'aurais pu. À la base j'avais commencé en seconde générale, en seconde STI.
46 Mais justement dans les matières générales j'étais en chute libre, il n'y avait que dans les
47 parties techniques, on avait deux cours vraiment techniques par semaine, ou là je me
48 maintenais à 14 ou 15 de moyenne.

49 Chercheur - Et aujourd'hui, tout niveau en matière générale ?

50 Denis - Bah, en matière générale, par rapport à la classe je suis dans la moyenne. Moi ça
51 me convient. Je travaille... Les matières générales ce n'est pas ce que je travaille le plus, je
52 travaille plutôt l'analyse et la technologie. Mais bon j'essaie quand même de les voir un
53 petit peu parce que il y a des points à gagner sur le BAC, mais c'est vraiment juste pour
54 obtenir le BAC que je les travaille un peu, sinon c'est vraiment un minimum.

55 Chercheur - D'accord, et au niveau de tes compétences en sciences ? Tu m'as parlé des
56 maths, du fait que ce n'est pas utile, mais au niveau des Sciences.

57 Denis - C'est pas que ce n'est pas utile, mémoire, les fonctions affines, les X carré, quand
58 on va acheter une baguette de pain... Enfin, moi je fais une soustraction, je ne me vois pas
59 me ramener avec ma calculatrice... En fait, comme beaucoup de gens dans la classe aussi,
60 on n'arrive pas à comprendre pourquoi étudier les choses comme ça alors que plus tard on
61 ne va pas être scientifique, on ne sera pas chez un constructeur, plus tard nous allons être
62 mécanicien... Donc on ne se resservira jamais de tout ça. Après ça permet peut-être de
63 développer, la partie logique, comment dire... La logique chez les gens. Mais je n'en vois
64 pas trop l'utilité quand même

65 Chercheur - Développer la logique des gens ce n'est pas utile ?

66 Denis - Si. C'est utile. Mais je pense qu'il y a d'autres moyens qu'en faisant des « X
67 carré », ou des racines de machin.

68 Chercheur – Donc tu as fait un apprentissage pour éviter ces matières-là?

69 Denis - De Toute façon je savais très bien que les avoir, mais je fais un apprentissage parce
70 que je savais très bien que si je continuais, si je faisais un BAC général, derrière, j'allais
71 encore faire. J'allais encore faire tout ça, et ça n'allait être que du théorique. Moi je voulais
72 vraiment toucher. J'ai choisi l'apprentissage d'abord parce que, c'est une transition entre
73 l'école et le monde du travail, plutôt que de passer de l'école au monde du travail du jour au
74 lendemain. Ça permet de faire une petite transition. En plus, l'avantage avec
75 l'apprentissage, c'est qu'à la fin du BAC PRO si je n'arrive pas... Je vais tenter mon BTS
76 après mon BAC PRO mais si je n'y arrive pas, je sais que j'ai quand même un diplôme qui
77 me permet de travailler. Alors que si je l'ai fait un BAC général et que je m'étais lancé
78 derrière dans un BTS, en plus son université. Si je m'étais planté, ça aurait été fini, je
79 n'aurais rien dans les mains, juste un BAC et avec ça on peut rien faire.

80 Chercheur - Tu disais que l'anglais ce n'était pas important pour toi. Mais tu reconnais qu'il
81 y a des documents en anglais.

82 Denis – Bah ce n'est pas important dans le sens où ce serait plutôt le vocabulaire technique
83 qu'il faudrait qu'on apprenne, là on apprend l'anglais comme celui du collège du lycée.
84 C'est la grammaire, les conjugaisons, alors qu'il faudrait vraiment apprendre le vocabulaire
85 technique. Par exemple apprendre comment dire un boîtier, une soupape, ce genre de mots.

86 Chercheur - Mais tu disais que tu veux apprendre.

87 Denis - Je veux apprendre, mais dans les domaines que j'aime. Dans le domaine technique.

88 Chercheur - Qu'est-ce qui fait que tu ne veux pas apprendre ?

89 Denis - Sur les matières générales ? Eh bien, justement, je n'en vois pas l'utilité, moi je vois
90 toujours le côté pratique, je n'arrive pas à me mettre dans l'idée que le théorique pourrait
91 servir à quelque chose. Ce que je me dis, c'est que dans mon activité professionnelle je vais
92 faire certaines choses et que je n'utiliserai pas ce qu'on apprend en matière générale. Je ne
93 me servirai que d'une partie de la formation. Tous les autres cours, ce n'est pas ça qui va
94 m'apprendre à faire de la mécanique.

95 Chercheur - Très bien, quelques questions pour préciser les choses. Tu es en alternance,
96 qu'est-ce que c'est l'alternance pour toi ?

97 Denis - L'alternance c'est l'intégration du travail. Comment savoir quand ça se passe dans
98 une entreprise, dit le monde du travail parce que quand on n'y va qu'en stage en troisième,
99 pour des petits stages comme ça, franchement c'est... On voit les entreprises comme un
100 monde tout beau tout rose, parce qu'on n'y reste que deux ou trois jours. Mais quand ça
101 fait déjà deux ans comme moi, qu'on y est, on voit très bien que c'est pas du tout comme
102 ça. On nous fait des grands sourires par devant, et on se met des grands coups de couteau
103 dans le dos. Je sais très bien que j'ai certains collègues à qui je ne demanderais rien parce
104 que devant, si ça se trouve, il va me le dire ou pas et derrière en plus de ça il fallait répéter
105 à tout moment dans l'atelier que je n'ai pas su faire quelque chose. C'est pour ça que moi
106 j'évite de demander à certains collègues, je sais à qui demander.

107 Chercheur - Et cette expérimentation du monde de l'entreprise, c'est bénéfique dans ta
108 formation ?

109 Denis - Ouais, je pense. Parce que, je pense que c'est bien l'apprentissage parce qu'il y a la
110 partie cours et la partie atelier. Ça permet vraiment de toucher, de commencer à avoir une
111 dextérité manuelle et de connaître du matériel. Parce que quand on voit que du théorique
112 comme je fais dans une année en lycée professionnel avant de venir, avec le stage en fin
113 d'année, moi j'ai eu l'impression de ne rien apprendre parce que on voyait la théorie sans
114 savoir à quoi ça s'appliquait. Par exemple on nous donnait un schéma électrique à remettre
115 aux normes, et une fois que c'était fait pour eux on savait aller chercher nos tensions
116 électriques et une résistance. Alors que non. Ils pensaient qu'on savait commencer à
117 détecter des pannes. Alors qu'ici, on nous dit « quand vous avez telle panne, vous prenez
118 votre tension ici, ici, ici, si vous trouvez telle ou telle valeur de ce que c'est bon ou pas ».
119 C'est deux optiques d'apprentissage différentes.

120 Chercheur - Comment l'alternance est-elle organisée ici ?

121 Denis - Bah, je crois qu'on a 20 semaines de cours et tout le reste en entreprise. Et après en
122 entreprise on est comme un salarié, ça veut dire qu'on a cinq semaines de congés payés.
123 C'est plutôt bien, mais ce n'est pas vraiment régulier. Un coup on a deux semaines au CFA,
124 une semaine en entreprise, ensuite une semaine ici, quatre semaines en entreprise, ensuite
125 ça va être trois semaines ici, trois semaines en entreprise... Ça va être complètement... Ce
126 n'est jamais pareil.

127 Chercheur - Et qu'est-ce que ça fait ce changement de rythme ?

128 Denis - Ça fait bizarre au début, moi je vois quand je fais deux semaines ici, j'ai vraiment
129 du mal à me remettre dans les cours, après à la fin, ça va. Et quand je retourne travail, ça
130 me fait bizarre... Je suis content de retourner au travail mais ça me fait bizarre de... Il faut
131 le temps de se relancer dans l'esprit du travail. Ce n'est pas du tout pareil. [Silence de 15
132 secondes]. Comment dire ? Je ne sais pas comment expliquer, parce qu'en fait on... Parce
133 qu'ici, c'est plutôt une ambiance « bon copains » avec les camarades de classe, on est tout
134 le temps avec eux, on est à l'internat... Après, quand on rentre entreprise, c'est le monde du
135 travail, ce sont des gens qui sont là pour gagner leur croûte, pour avoir leur paye. Ce n'est
136 pas du tout pareil. Par exemple, avec les copains on s'entend bien, des fois le soir on va
137 aller boire un coup en ville et rigoler. Alors qu'au boulot, on travaille et le soir quand on a
138 fini notre journée on rentre chez nous. De temps en temps le vendredi soir, à certaines
139 occasions on va boire l'apéro tous ensemble, mais c'est bref. Je ne me sens pas très intégré
140 dans mon entreprise.

141 Chercheur - Plus précisément, qu'est-ce que tu ressens quand tu rentres au CFA ?

142 Denis - Je me dis « Merde, je retourne en cours ». Je n'ai pas envie de retourner, là je vois
143 je viens de faire un mois en entreprise, je suis parti le dimanche soir. Le dimanche de toute
144 la journée, il ne fallait pas qu'on me dise le moindre truc... Il ne fallait pas qu'on me dise
145 quelque chose... Le moindre truc prenait une ampleur incroyable. Ça m'énervait justement
146 parce que je retourne au CFA. J'étais bien lancé dans la partie entreprise, j'étais vraiment
147 bien, je m'étais ré-intégré, je m'étais remis dans la tête que j'étais au travail. De revenir en
148 cours, ça me fout une claque au moral. On a beau bien s'entendre ici, je n'aime pas être ici.
149 Ce n'est même pas une question de cours, c'est qu'ici j'ai l'impression de ne pas avoir de vie
150 parce que du lundi matin au vendredi soir on reste ici, à part le mercredi soir ou les majeurs
151 ont le droit de sortir. Ce n'est pas pareil que chez nous.

152 Chercheur - Et du coup, quand tu retournes en entreprise après une période de CFA,
153 comment tu te sens ?

154 Denis - Je suis content, mais je me dis qu'il ne va pu y avoir l'ambiance « bon enfant »,
155 enfin entre camarades. Ça va changer à nouveau d'ambiance. Mais je suis content quand
156 même. Parce que je vais retrouver... Parce que déjà je reste chez moi, je suis chez moi. Je
157 ne suis pas restreint comme ici, je ne veux pas dire qu'ici on est en prison, mais ce n'est pas
158 la même chose que la maison. Donc je préfère être la maison. En fait quand je retourne

159 entreprise, je me sens utile. En fait c'est aussi pour ça que je choisis l'apprentissage, que
160 j'en ai eu marre de l'école, ce que je voulais me sentir utile dans la société. Je me disais que
161 dans l'école je coûte de l'argent aux gens pour être là à gratter, à gratter, alors que avec
162 l'apprentissage... Moi ce que je voulais, c'était rentrer au plus vite dans le monde du travail,
163 parce que je me suis dit au moins que j'étais utile, je fais quelque chose est ce que je fais ça
164 sers à quelque chose. Moi ce que je me dis, ce que moi je suis utile à la société, alors
165 qu'avant j'avais impression d'être inutile.

166 Chercheur - Cette alternance, entre l'entreprise le CFA, est-ce que ça change, est-ce que ça
167 a des effets sur toi ?

168 Denis – Non, pas spécialement. À part le dimanche soir quand je reviens ici ou je m'énerve
169 pour un rien, mais sinon ça change rien du tout. Il y a forcément un peu de changement par
170 rapport à la scolarité normale, surtout quand je vois tous mes copains qui sont en vacances,
171 et que moi je travaille... Mais au moins je me dis que je commence à rentrer dans la vie
172 active et que l'intégration elle sera moins dure que plus tard. Je pense que l'avantage de
173 l'apprentissage c'est que ça permet de grandir dans sa tête. Parce que quand on ne fait que
174 de l'école on reste, pas un gamin mais c'est quand même des gamineries, alors que quand
175 on rend dans le monde du travail on se rend compte des bêtises qu'on disait. Je pense que
176 ça permet d'évoluer dans sa façon de penser.

177 Chercheur - Plus spécifiquement, l'alternance est-ce que ça a changé la façon d'aborder les
178 matières générales ?

179 Denis - Non, pas vraiment, avant je n'aimais pas ça. Maintenant j'aime encore moins ça.
180 J'ai encore plus envie d'être dans la partie technique et dans le professionnel. Il y a même
181 certaines choses qui sont techniques, comme par exemple on a mémoire de formation à
182 réaliser, c'est quelque chose de technique, mais ça reste quand même du papier, du
183 théorique, et même ça, même si ça reste sur un domaine que j'aime, c'est quelque chose qui
184 m'énerve. Cette passer des heures devant son écran d'ordinateur à écrire, et c'est quelque
185 chose que je n'aime pas du tout.

186 Chercheur - Je change de sujet, on va parler de l'évaluation, qu'est-ce que c'est pour toi
187 l'évaluation ?

188 Denis - Bah, des contrôles. C'est des notes. C'est mettre une note sur nos acquis. On nous
189 évalue sur nos acquis.

190 Chercheur – Qu'est-ce que tu ressens face à l'évaluation ?

191 Denis - Un peu de stress, parce que les exercices qu'on fait en cours, ça va j'y arrive, j'ai
192 peut-être quelques difficultés est je demande au prof et il m'explique et au final j'y arrive.
193 Quand on arrive aujourd'hui contrôle bah... Encore les contrôles ça va, le pire c'est les
194 examens ou par exemple au premier examen de maths, j'avais appris mais formule, j'avais
195 révisé et refait des exercices et quand je suis arrivé devant l'examen je me suis totalement
196 embrouillé dans toutes les formules, alors que pourtant je les connaissais toutes.

197 Chercheur - Pourquoi c'est stressant ?

198 Denis - Parce que c'est ce qui va nous dire si oui ou non on peut faire le métier qu'on veut
199 faire. Si on n'a pas de bonnes notes, on ne valide pas notre formation, et si on ne valide pas
200 la formation on n'a pas de travail. Si je n'ai pas mon BAC, mon patron ne va pas
201 m'embaucher. J'aurais suivi la formation, mais je n'aurais pas le diplôme qui valide la
202 formation. C'est que je ne suis pas apte à faire ce métier-là. Ce que je me dis ce que si au
203 niveau de la pratique, c'est bon, et que niveau théorique, c'est pas bon, je n'aurais pas le
204 diplôme alors que dans tous les cas la théorie, on s'en fout dans le métier. Quand on a les
205 mains dans un moteur, on n'en a rien à faire des mythes en français, des corpus de
206 documents... Et si ça se trouve ça cause de ça qu'on va louper notre BAC. C'est à cause
207 d'un truc qui nous est complètement inutile dans notre profession que l'on est déclaré pas
208 apte.

209 Chercheur - Est-ce que tu as connu d'autres types d'évaluation ?

210 Denis - Non, même le permis c'est une note. Même quand on est interrogé à l'oral derrière
211 le prof il met une note. Il y a bien des fois où on est interrogé en classe il n'y a pas de notes,
212 mais moi je ne considère pas ça comme une évaluation.

213 Chercheur - Et pourtant le formateur évalue bien si tu as des acquis.

214 Denis - Oui, je sais pas. J'avais pas vu ça comme ça. Moi je n'arrive pas, quand un prof
215 pose une question, ce que je me dis c'est que c'est pour faire une interaction entre les élèves
216 le prof pour éviter le monologue. Pour éviter qu'on s'endorme tous sur nos tables.

217 Chercheur - Si tu pouvais choisir, est-ce que tu changeais aux évaluations ?

218 Denis - Le principe de faire des contrôles pour noter. Je pense que les profs, à la longue, ils
219 nous connaissent, ils savent très bien si... Par exemple et lombard il y a un contrôle, que
220 des contrôles des fois on a de mauvaise note, alors que précédemment dans le cours on
221 connaissait notre cours et on savait l'appliquer. Alors que là, à la note on s'est totalement

222 ramassé. Le truc c'est que cette note la, c'est celle qui va paraître dans le bulletin, et c'est
223 sur la base de cette note la qu'on va se faire taper sur les doigts, par le patron est par nos
224 parents. Alors que pourtant, on a compris le cours. Donc j'enlèverai les contrôles. Non,
225 j'enlèverai les notes. Les contrôles je les garderai, mais que ce ne soit pas dans le sens d'un
226 contrôle noté pour nous évaluer et pour dire si oui ou non c'est bon. Je pense à un contrôle
227 ou le prof vérifie qu'on a réussi mais garde en tête quand cours on y arrive.

228 Chercheur - Du coup, cette note, quelle importance elle a pour toi ?

229 Denis - Il faut qu'elle soit bonne pour pouvoir avoir la formation, pour pouvoir prouver,
230 pour pouvoir me prouver et pouvoir prouver à mes parents que je ne suis pas un cancre et
231 que je travaille et que je ne suis pas le bonnet d'âne de la classe.

232 Chercheur - Donc, ça a une valeur de jugement. Ça sert à prouver quelque chose.

233 Denis - Ça sert à prouver, et moi je m'en sers aussi pour me comparer aux autres dans la
234 classe. Ça me permet de me situer au fur et à mesure, de voir sur quel point je suis plus fort
235 que d'autres. Ça n'a aucune utilité véritablement, mais c'est moi qui me dis ça dans la tête.
236 Ça me permet de me situer dans la classe. C'est quelque chose d'important parce que ça me
237 prouve que je ne suis pas le cancre... Et ça permet de faire une petite compétition. C'est
238 dynamisant.

239 Chercheur - Je change encore de sujet, est-ce que vous avez un ordinateur dans la salle ?

240 Denis - Non, c'est du papier. Moi j'ai mon ordinateur portable toujours à côté, mais on ne
241 s'en sert jamais.

242 Chercheur - Est-ce que vous utilisez parfois des ordinateurs pendant les matières générales
243 ?

244 Denis - Oui, parfois en maths, en TICE. En sciences des fois on a TP avec l'ordinateur, et
245 au début il y avait info-mémoire ou on élaborait notre mémoire sur ordinateur

246 Chercheur - Alors, à quoi ça sert un ordinateur dans la salle, à quoi ça sert d'utiliser un
247 ordinateur ?

248 Denis - Pour ce qu'on en fait, je trouve, à pas grand-chose. Encore, ça serait pour nous
249 apprendre nous servir de l'ordinateur, la ça pourrait être utile pour nous, à la limite ce qu'on
250 faisait en TICE, sur Excel, ça nous apprend nous servir d'Excel. À la limite. Mais sinon, de
251 toute façon chez nous on ne se sert de l'ordinateur que pour les sur Internet, pour faire du
252 Word.

253 Chercheur - Est-ce que ça change quelque chose au cours d'utiliser l'ordinateur ?

254 Denis - Bah, quand on utilise ordinateur en cours ce qu'on se dit ce que ça va être un cours
255 tranquille [Il mime la détente en s'allongeant sur sa chaise]. C'est le genre de cours ou on se
256 dit qu'on ne va rien faire, donc quand on arrive, on allume l'ordinateur, et comme les
257 postes sont très étalés, on discute avec nos copains et on fait semblant de travailler quand
258 le prof arrive. Après, c'est sûr que si on est amené à le faire de plus en plus, si un jour on
259 travaille seulement avec l'ordinateur, ça deviendra un cours normal. Mais là, ça change du
260 cours normal ou on est assis à écrire et à écouter sans ordinateur, donc quand on a un
261 ordinateur on prend ça comme un cours de rigolade. Après, je pense que c'est une question
262 de mentalité, d'habitude. Comme c'est occasionnel pour le moment, on le prend au même
263 niveau que quand on regarde un film. On sait qu'on ne va rien faire pendant deux heures.
264 Alors que je suis sûr que d'ici quelques années, quand les gens iront en cours ils seront
265 directement avec l'ordinateur dès le collège, l'ordinateur deviendra comme un cahier. Donc
266 ils n'auront plus le même esprit que nous quand on va en salle informatique. On se dit que
267 c'est exceptionnel et du coup, au profite de l'outil informatique pour rigoler. On ne se pose
268 pas trop de questions pendant ses cours-là, c'est des choses qu'on sait faire ou même des
269 fois qu'on ne sait pas faire, mais il suffit de regarder le papier et de faire ce qu'il y a écrit.
270 Si ça marche, tant mieux. Si ça ne marche pas, tant pis ça passe à la trappe, de toute façon
271 ce n'est pas ce qui il y a d'écrit sur la feuille qui me permettra de faire mon métier. Ce que
272 je trouverais intéressant que l'on fasse, c'est que, comme on est en apprentissage, on utilise
273 les logiciels de diagnostic que l'on trouve dans nos ateliers.

274 Chercheur - D'accord, et ça tu ne le fais pas déjà ?

275 Denis - Pas ici, non. Enfin si, quand on fait du TP en atelier. Mais on ne s'en sert pas
276 vraiment à fond. Par exemple, moi je n'ai pas encore plus de TP avec les logiciels depuis
277 que je suis arrivé au CFA.

278 Chercheur - Est-ce que tu te sens impliquer dans la formation ?

279 Denis - Je me sens impliqué dans la formation à tel point que je me dis qu'il ne faut pas
280 décevoir mon patron. Il m'a pris un apprentissage, il attend quelque chose de moi donc il
281 ne faut pas que je le déçoive, il ne faut pas que je déçoive ses attentes. Je sais que si je le
282 déçois, moi ça va m'embêter, et en plus il n'aura aucune raison de me garder.

283 Chercheur - Et, est-ce que tu sens que tu es facteur de décision dans le contenu et la
284 formation ? Est-ce que tu peux influencer le contenu de ce que tu apprends ?

285 Denis - Non. On pose des questions, mais on ne peut pas proposer un sujet en particulier.
286 Par exemple on histoire-géo, tout ce qui n'est pas au programme on ne peut pas le faire.
287 Dans ma tête, c'est peine perdue de demander parce que c'est le programme et que les
288 questions de BAC sont sur ça. C'est évident que si on dit qu'on n'a pas compris quelque
289 chose sur un des chapitres, le formateur nous expliquera à nouveau. Évidemment si on
290 revient de voir deux mois après le chapitre, il va nous regarder en pensant qu'on se moque
291 de lui. En tout cas, moi, en tant que prof c'est la réaction que j'aurais.

292 Chercheur - D'accord, alors comment tu te sens dans une classe de type projet ? C'est-à-
293 dire, une classe où on te donne un objectif final, comme par exemple la rédaction d'un
294 mémoire.

295 Dénis - Eh bien... Sur la rédaction du mémoire par exemple, j'ai tendance à repousser parce
296 que je n'avais pas envie de le faire et puis à trois jours de la fin, et bien j'ai bossé de dix
297 heures le matin à minuit pour le finir et le rendre. Je repoussais parce que ça ne
298 m'intéressait pas, je n'avais pas envie de le faire je me disais que je verrais ça plus tard. Je
299 me disais que j'avais le temps, quand je commençais à le faire, je m'y mettais cinq minutes
300 et puis ça m'énervait. Jusqu'à ce qu'on se rende compte qu'il ne reste que trois jours avant
301 de le rendre, et là c'est la panique. Après, sur des TP qui se déroulent sur plusieurs
302 semaines, ça nous est arrivé d'en avoir mais honnêtement, on n'a pas fait grand-chose.
303 Parce que justement, comment fait un travail de groupe le prof ne peut pas nous interdire
304 de communiquer. Du coup, on parle un peu du sujet, on écrit trois lignes, et après on
305 discute entre copains. Après, ça dépend peut-être du formateur, nous on faisait ça avec
306 certain formateur seulement parce qu'on savait que ça passait. Mais il y a des formateurs
307 qui sont très carrés et droits et qui nous aurait obligé à travailler en voyant qu'on ne
308 travaillait pas.

309 Chercheur - Qu'est-ce qui changeait entre les cours où le formateur te faisait travailler et
310 les cours où le formateur vous laissait faire?

311 Denis - L'autorité du formateur. En fait, je ne sais pas. Je ne me suis pas posé la question. Il
312 y a des formateurs qui sont plus respectés que d'autres, il y a des formateurs qui essaient de
313 donner des ordres mais où ça ne marche pas. Ça doit être dû ressenti, c'est quelque chose
314 que je n'arrive pas à expliquer. Ça doit être une question d'attitude.

315 Chercheur - Quel est ton sentiment général pendant les cours de sciences ?

- 316 Denis - En cours de sciences, on est en petits groupes donc on se dit que ça va être sympa.
317 On va pouvoir faire des expériences, bidouiller, et après des que je regarde la feuille je
318 désespère. Déjà, je ne comprends pas, on est censé obtenir tel ou tel résultat moi je ne
319 trouve jamais pareil. Et le prof arrive, essaye, et ça marche. Moi j'essaie à nouveau juste
320 après ça ne marche pas. C'est quelque chose que je n'ai jamais compris. Au début, ça
321 m'énerve, et après ça me saoule. Du coup je me mets à discuter, et je mets le TP de côté.
- 322 Chercheur - Et comment tu te sens, pendant un contrôle ?
- 323 Denis - Stressé. Comme tout à l'heure, j'ai peur de la mauvaise note. Derrière, on se fait
324 réprimander par le patron et mes parents.
- 325 Chercheur - Qu'est-ce qui te donne envie d'apprendre dans certaines matières ? Plutôt,
326 puisqu'il y a une matière générale ou tu as envie d'apprendre ?
- 327 Denis - La matière aux j'ai le plus envie d'apprendre en fait, c'est sûrement les maths. Parce
328 que j'y arrive. Quand je vois que j'ai compris le truc, que j'arrive à le faire, même si c'est
329 long, ça va. Quand je commence à voir des trucs que je ne comprends pas, que je suis
330 obligé de demander aux formateurs toutes les cinq minutes, la ça m'énerve. Mais à la
331 longue, j'arrive à comprendre. Une fois j'ai compris, tout va bien, je fais mes exercices.
- 332 Chercheur - Et qu'est-ce qui ne te donne absolument pas envie d'apprendre ?
- 333 Denis - Le peu d'intérêt de la matière. Le fait que la matière ne m'intéresse pas. Comme le
334 français. Je n'ai jamais été littéraire, je n'ai jamais aimé ça depuis que je suis tout petit. Ça
335 n'est pas très utile, parce que l'orthographe par exemple que je pense que ça ne sert pas à
336 grand-chose. C'est important de ne pas faire de fautes, je suis d'accord. Mais maintenant,
337 quand on a 18 ou 19 ans, c'est un peu trop tard. C'était quand on était au collège, qu'on
338 pouvait y faire quelque chose, maintenant on fait des fautes et on pourra rien y faire. Bon,
339 on n'en fait pas beaucoup de l'orthographe, étant mieux. Déjà que je trouve que l'étude de
340 documents ça sert à rien, alors l'orthographe... Les études de documents ça ne sert à rien
341 parce que c'est juste de la lecture des quelques questions. Ça permet juste de savoir si on a
342 compris le document, mais je pense qu'un à notre âge on sait tous lire et comprendre un
343 texte. Je sais que moi-même, quand je lis une procédure de diagnostic, même s'il faut que
344 je la relise deux ou trois fois parce qu'ils utilisent du vocabulaire technique, je finirai par la
345 comprendre.
- 346 Chercheur - Merci.

III. ANNEXE 3 : LES 20 ENGAGEMENTS DES MFR

1. Faire vivre un projet éducatif qui implique et responsabilise.
2. Développer l'éducation à la citoyenneté et encourager la vie de groupe, en internat ; dans un environnement de qualité, sécurisant, à taille humaine.
3. Proposer un plan d'animation du temps résidentiel et faciliter des moments d'écoute et de discussion avec l'équipe éducative quelle que soit l'heure de la journée
4. Accompagner chacun dans ses projets, son parcours, ses difficultés, ses succès
5. Construire progressivement avec la personne en formation un portefeuille de compétences qui recense ses expériences et ses savoir-faire
6. Elaborer et communiquer le plan de formation qui organise les apprentissages entre les lieux éducatifs.
7. Préparer les séjours en entreprise et les exploiter, au retour, à la Maison Familiale
8. Utiliser un carnet de liaison entre les parents, les maîtres de stage ou d'apprentissage et les moniteurs
9. Procéder à des évaluations régulières qui permettent de faire le point et de mesurer les progrès
10. Varier, dans la journée et la semaine, les activités pédagogiques : travail individuel et de groupes, apports théoriques, travaux pratiques, visites, recherches.
11. Accueillir avant la rentrée les futurs élèves, apprentis ou stagiaires et leurs parents, leur donner toutes informations utiles sur l'organisation de la scolarité et la vie de l'établissement
12. Accompagner les familles dans la recherche de stages
13. Impliquer les parents dans la formation : suivi des études d'alternance, participation aux évaluations, commission éducative...
14. Avoir des relations assidues (réunion, visite, bilan individuel...) pour discuter de l'évolution des jeunes et organiser des rencontres 'familles-maîtres de stage-moniteurs-jeunes'
15. Favoriser les échanges pour débattre de questions éducatives et résoudre des aspects matériels (transport, hébergement...).

16. Réaliser une fois par an une manifestation ouverte au public : présentation des métiers, porte ouverte, journée technique, animation culturelle...
17. Être en contacts fréquents avec les maîtres de stage ou d'apprentissage et les associer à la formation et aux évaluations.
18. Proposer des voyages, des stages, différentes actions en France et à l'étranger qui sensibilisent les jeunes et les adultes au développement durable et à l'ouverture au monde.
19. Publier des informations précises sur le devenir des élèves, des apprentis ou des stagiaires.
20. Assurer une veille permanente pour répondre aux besoins de leur environnement, mettre leurs ressources à la disposition de la collectivité.

IV. ANNEXE 4 : TABLEAUX D'ANALYSE

- i. Tableaux qualitatifs
 - a. Entretien 1: AL-20130425

Extrait du discours	Unité de sens	Sous-Thème	Thème	Jugement	Interaction	Index U.S.
Chercheur - Alors je réalise une enquête sur le désir d'apprendre, et les compétences dans les matières générales. Et plus particulièrement dans les sciences, j'aimerais donc que tu me parles de tes relations avec ses sujets-là.	Alors je réalise une enquête sur le désir d'apprendre et les compétences dans les matières générales	Question	Question	Neutre	A1	US1
Anne - Eh bien en fait ça dépend. Le problème je trouve avec les sciences ce que des fois, on fait des trucs qui servent à rien. Ça ne sert à rien pour plus tard, je ne vois pas l'utilité de les faire. C'est en fait, en ce moment, là nous ont fait que la masse moléculaire d'un atome. Quand on aura un entretien avec un patron plus tard il ne nous demandera pas de calculer la masse moléculaire d'un atome, donc je ne vois pas un à quoi ça sert qu'ils nous l'apprennent. Surtout si c'est pour ne pas à le réapprendre à d'autres après. En fait, je ne vois pas à quoi ça sert. Après, ça dépend des choses, il y a des trucs qui servent, il y en a qui ne servent à rien. Il y a des trucs ça sert à rien. Il y en a d'autres, ça sert, oui, mais là nous ce qu'on fait ça nous sert à rien, c'est du temps de perdu. [Elle rigole]. Je suis honnête hein ! Enfin ça dépend des cours, il y a des cours... Ça dépend des sujets des cours. S'il y a des cours ou le sujet va être important, il y a d'autres cours ou ce ne sera pas important. Ça ne servira à rien. Moi je dis, ce qu'il faudrait faire c'est quitte à faire des cours sur la science autant faire sur des trucs qui servent, c'est plus utile. [Elle rigole]. Moi je veux bien apprendre des choses, mais je veux que ce soit utile, je ne veux pas que ça serve à rien. En fait, je veux apprendre des choses qui me serviront pour plus tard. Par exemple, je ne veux pas apprendre quelque chose que je ne vais pas utiliser plus tard, dans la vie d'ici quelques années, voilà. Nous ici quelques années, quand j'aurai un métier et tout, je veux apprendre des choses qui me serviront dans ce métier-là, je ne veux pas apprendre des choses en général qui ne serviront à rien dans ce métier. Moi, je préfère apprendre des choses qui me serviront plus tard dans un métier que je veux faire nous-mêmes de ma vie dans tous les jours plus tôt qu'elle apprend des choses qui ne serviront à rien.	Eh bien en fait ça dépend	N/A	N/A	Neutre	A1	US2
	Le problème je trouve avec les sciences ce que des fois, on fait des trucs qui servent à rien.	Anticipation	Motivation	Négatif	A1	US3
	Ça ne sert à rien pour plus tard	Anticipation	Motivation	Négatif	A1	US4
	je ne vois pas l'utilité de les faire	Anticipation	Motivation	Négatif	A1	US5
	C'est en fait, en ce moment, là nous ont fait que la masse moléculaire d'un atome	S.E.P	Motivation	Négatif	A1	US6
	Quand on aura un entretien avec un patron plus tard il ne nous demandera pas de calculer la masse moléculaire d'un atome	Anticipation	Motivation	Négatif	A1	US7
	donc je ne vois pas un à quoi ça sert qu'ils nous l'apprennent	Anticipation	Motivation	Négatif	A1	US8
	Surtout si c'est pour ne pas à le réapprendre à d'autres après	Anticipation	Motivation	Négatif	A1	US9
	En fait, je ne vois pas à quoi ça sert	Anticipation	Motivation	Négatif	A1	US10
	Après, ça dépend des choses, il y a des trucs qui servent, il y en a qui ne servent à rien.	Anticipation	Motivation	Négatif	A1	US11
	Il y a des trucs ça sert à rien.	Anticipation	Motivation	Négatif	A1	US12
	Il y en a d'autres, ça sert, oui,	Anticipation	Motivation	Positif	A1	US13
	mais là nous ce qu'on fait ça nous sert à rien, c'est du temps de perdu	Anticipation	Motivation	Négatif	A1	US14
	[Elle rigole]. Je suis honnête hein !	N/A	N/A	Négatif	A1	US15
	Enfin ça dépend des cours, il y a des cours...	Pédagogie	Alternance	Neutre	A1	US16
	Ça dépend des sujets des cours	Pédagogie	Alternance	Neutre	A1	US17
	S'il y a des cours ou le sujet va être important, il y a d'autres cours ou ce ne sera pas important	Pédagogie	Alternance	Neutre	A1	US18
	Ça ne servira à rien.	Anticipation	Motivation	Négatif	A1	US19
	Moi je dis, ce qu'il faudrait faire c'est quitte à faire des cours sur la science autant faire sur des trucs qui servent, c'est plus utile. [Elle rigole]	Intentionnalité	Motivation	Positif	A1	US20
	Moi je veux bien apprendre des choses, mais je veux que ce soit utile, je ne veux pas que ça serve à rien	Intentionnalité	Motivation	Positif	A1	US22
	En fait, je veux apprendre des choses qui me serviront pour plus tard	Intentionnalité	Motivation	Positif	A1	US23
	Par exemple, je ne veux pas apprendre quelque chose que je ne vais pas utiliser plus tard, dans la vie d'ici quelques années, voilà	Intentionnalité	Motivation	Positif	A1	US24
	Nous ici quelques années, quand j'aurai un métier et tout, je veux apprendre des choses qui me serviront dans ce métier-là	Intentionnalité	Motivation	Positif	A1	US25
	je ne veux pas apprendre des choses en général qui ne serviront à rien dans ce métier	Intentionnalité	Motivation	Positif	A1	US26

	Moi, je préfère apprendre des choses qui me serviront plus tard dans un métier que je veux faire nous-mêmes de ma vie dans tous les jours plus tôt qu'elle apprend des choses qui ne serviront à rien	Intentionnalité	Motivation	Positif	A1	US27
Chercheur - D'accord, comment tu différencies métiers et vie de tous les jours ?	comment tu différencies métiers et vie de tous les jours ?	Question	Question	Neutre	A2	US28
Anne - La vie de tous les jours, pour moi c'est quand je suis chez moi, et le métier c'est quand je suis au travail. Il y a des choses que j'apprends ce qui ne me serviront ni chez moi ni au travail. Il y a des choses qui ne servent à rien. C'est pour ça que je trouve ça inutile qu'on nous les enseigne puisque ça ne sert à rien.	La vie de tous les jours, pour moi c'est quand je suis chez moi	Famille	Alternance	Neutre	A2	US29
	et le métier c'est quand je suis au travail	Entreprise	Alternance	Neutre	A2	US30
	Il y a des choses que j'apprends ce qui ne me serviront ni chez moi ni au travail.	Anticipation	Motivation	Négatif	A2	US31
	Il y a des choses qui ne servent à rien.	Anticipation	Motivation	Négatif	A2	US32
	C'est pour ça que je trouve ça inutile qu'on nous les enseigne puisque ça ne sert à rien.	S.E.P	Motivation	Négatif	A2	US33
Chercheur - D'accord. Si on revient sur les compétences...	on revient sur les compétences...	Question	Question	Neutre	A3	US34
Anne - En fait, ça dépend. En maths je suis forte, en fait on nous explique les choses assez simplement, c'est ce qui est bien. Mais en sciences les gens ils compliquent tous les termes, je ne sais pas si c'est utile, mais tout est plus compliqué. Ils ne peuvent pas simplifier les choses, et du coup on se perd dans les cours. Et du coup on apprend des choses mais après on oublie et puis voilà. Après, ça dépend des cours, si ça m'intéresse ou si ça ne m'intéresse pas. Si ça ne m'intéresse pas, je ne travaille pas. Si ça m'intéresse, bah je travaille moyennement. [Elle rigole]. En fait, à la MFR, le niveau... C'est pas très difficile non plus. C'est pas très difficile ce qu'on nous demande, du coup si ça m'intéresse que je vais travailler, je vais faire ce qu'on me demande mais si ça ne m'intéresse pas bah je vais pas le faire. Je vais essayer d'avoir au moins la moyenne, enfin à peu près [elle rigole], et puis bah sinon bah voilà. Après, ça dépend de la personnalité de chacun, chacun a des intérêts différents, mais moi si ça ne m'intéresse pas je ne vais pas essayer de travailler. Je vais faire le minimum. Le minimum c'est 10 [sur 20], parce que c'est la moyenne et donc à partir de là ça ne me grille pas ma moyenne générale, ça ne me grille pas le travail que je fais dans d'autres matières qui m'intéressent. C'est important les notes, c'est une évaluation qu'on se fait un peu sur soi-même, savoir où on en est, à quel niveau on n'en est.	En fait, ça dépend	N/A	N/A	Neutre	A3	US35
	En maths je suis forte	S.E.P	Motivation	Positif	A3	US36
	en fait on nous explique les choses assez simplement, c'est ce qui est bien	Attente	Motivation	Positif	A3	US37
	Mais en sciences les gens ils compliquent tous les termes	S.E.P	Motivation	Négatif	A3	US38
	je ne sais pas si c'est utile, mais tout est plus compliqué	S.E.P	Motivation	Négatif	A3	US39
	Ils ne peuvent pas simplifier les choses	Attente	Motivation	Négatif	A3	US40
	du coup on se perd dans les cours	S.E.P	Motivation	Négatif	A3	US41
	Et du coup on apprend des choses mais après on oublie et puis voilà.	S.E.P	Motivation	Négatif	A3	US42
	Après, ça dépend des cours, si ça m'intéresse ou si ça ne m'intéresse pas	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	A3	US43
	Si ça ne m'intéresse pas, je ne travaille pas	Auto-Réaction	Motivation	Négatif	A3	US44
	Si ça m'intéresse, bah je travaille moyennement	Auto-Réaction	Motivation	Positif	A3	US45
	En fait, à la MFR, le niveau... C'est pas très difficile non plus	Attente	Motivation	Négatif	A3	US46
	C'est pas très difficile ce qu'on nous demande	Attente	Motivation	Négatif	A3	US47
	du coup si ça m'intéresse que je vais travailler, je vais faire ce qu'on me demande	Auto-Réaction	Motivation	Positif	A3	US48
	si ça ne m'intéresse pas bah je vais pas le faire	Auto-Réaction	Motivation	Négatif	A3	US49
	Je vais essayer d'avoir au moins la moyenne, enfin à peu près	Auto-Réaction	Motivation	Négatif	A3	US50
	Après, ça dépend de la personnalité de chacun, chacun a des intérêts différents	S.E.P	Motivation	Neutre	A3	US51
	mais moi si ça ne m'intéresse pas je ne vais pas essayer de travailler	Auto-Réaction	Motivation	Négatif	A3	US52

	Je vais faire le minimum	Auto-Réaction	Motivation	Négatif	A3	US53
	Le minimum c'est 10 [sur 20], parce que c'est la moyenne	Mode de fonctionnement	Evaluation	Négatif	A3	US54
	donc à partir de la ça ne me grille pas ma moyenne générale	Mode de fonctionnement	Evaluation	Positif	A3	US55
	ça ne me grille pas le travail que je fais dans d'autres matières qui m'intéressent.	Mode de fonctionnement	Evaluation	Positif	A3	US56
	C'est important les notes	Mode de fonctionnement	Evaluation	Positif	A3	US57
	c'est une évaluation qu'on se fait un peu sur soi-même,	Mode de fonctionnement	Evaluation	Neutre	A3	US58
	savoir où on en est	Mode de fonctionnement	Evaluation	Neutre	A3	US59
	à quel niveau on n'en est.	Mode de fonctionnement	Evaluation	Neutre	A3	US60
Chercheur - Donc les notes sont importantes.	Donc les notes sont importantes.	Question	Question	Neutre	A4	US61
Anne – Oui, c'est important. Je pense que les notes c'est important d'un certain point de vue, l'appréciation qui va à côté de certains professeurs c'est important aussi. En fait, si par exemple on a un entretien d'embauche, je pense qu'un patron sera toujours plus intéressé pour prendre quelqu'un qui a de bonnes notes et de bonnes appréciations, que quelqu'un qui a des notes pourries mais vraiment très basses, avec des appréciations bah pas super.	Oui, c'est important	Validation Compétence	Evaluation	Positif	A4	US62
	Je pense que les notes c'est important d'un certain point de vue	Validation Compétence	Evaluation	Positif	A4	US63
	l'appréciation qui va à côté de certains professeurs c'est important aussi	Reconnaissance	Evaluation	Positif	A4	US64
	En fait, si par exemple on a un entretien d'embauche, je pense qu'un patron sera toujours plus intéressé pour prendre quelqu'un qui a de bonnes notes et de bonnes appréciations	Reconnaissance	Evaluation	Positif	A4	US65
	que quelqu'un qui a des notes pourries mais vraiment très basses, avec des appréciations bah pas super.	Reconnaissance	Evaluation	Positif	A4	US66
Chercheur - Alors, par exemple quelqu'un qui a des notes très basses mais de très bonnes appréciations.	Alors, par exemple quelqu'un qui a des notes très basses mais de très bonnes appréciations.	Question	Question	Neutre	A4	US67
Anne - Je ne sais pas moi...	Je ne sais pas moi...	Reconnaissance	Evaluation	Neutre	A4	US68
Chercheur - Par rapport à quelqu'un qui a de très bonnes notes et des appréciations médiocres.	Par rapport à quelqu'un qui a de très bonnes notes et des appréciations médiocres.	Question	Question	Neutre	A4	US69
Anne - Il faut que je donne un nom là? [Elle rigole]. Moi je pense que le patron préfère prendre quelqu'un qui est sérieux, qui travaillent, quand même qui fait un minimum, qui a une bonne attitude, que de prendre une personne qui va mettre le bazar, qui ne va pas écouter...[Silence de 15 secondes]	Il faut que je donne un nom là? [Elle rigole].	N/A	N/A	Neutre	A4	US70
	Moi je pense que le patron préfère prendre quelqu'un qui est sérieux, qui travaillent, quand même qui fait un minimum, qui a une bonne attitude,	Reconnaissance	Evaluation	Positif	A4	US71
	que de prendre une personne qui va mettre le bazar, qui ne va pas écouter...	Reconnaissance	Evaluation	Positif	A4	US72
	[Silence de 15 secondes]	N/A	N/A	Positif	A4	US73
Chercheur – Alors, je voulais revenir un petit peu sur l'alternance.	je voulais revenir un petit peu sur l'alternance.	Question	Question	Neutre	A5	US74
Anne - Je trouve que l'alternance c'est bien parce que ça nous permet... En fait on ne voit pas que le	Je trouve que l'alternance c'est bien	Pédagogie	Alternance	Positif	A5	US75

côté théorique des choses, on voit en plus la pratique et c'est ce qui est bien je pense.	En fait on ne voit pas que le côté théorique des choses	Pédagogie	Alternance	Positif	A5	US76
	on voit en plus la pratique et c'est ce qui est bien je pense.	Pédagogie	Alternance	Positif	A5	US77
Chercheur - D'accord, si tu devais m'expliquer ce qu'est l'alternance.	ce qu'est l'alternance.	Question	Question	Neutre	A6	US78
	une semaine on est en cours, une semaine on est en entreprise	Organisation	Alternance	Neutre	A6	US79
	L'alternance c'est changer de lieu	Organisation	Alternance	Neutre	A6	US80
	C'est changé de choses qu'on fait aussi sur les lieux.	Organisation	Alternance	Neutre	A6	US81
	Quand on est en stage, on ne fait pas les mêmes choses que quand on est en cours	Organisation	Alternance	Neutre	A6	US82
	On voit pas les mêmes choses,	Organisation	Alternance	Neutre	A6	US83
	on n'a pas les mêmes horaires, c'est plus simple en fait	Organisation	Alternance	Positif	A6	US84
	Moi je trouve que c'est plus simple.	Organisation	Alternance	Positif	A6	US85
	si on trouve un métier qu'on aime bien on voit un peu à quoi ça ressemble	S.E.P	Motivation	Positif	A6	US86
	se lancer dans un métier et qu'on ne sait pas ce que c'est, au moins là on voit si ça nous plaît ou pas.	S.E.P	Motivation	Positif	A6	US87
Chercheur - D'accord, et l'alternance elle est organisée comment dans ton établissement ?	l'alternance elle est organisée comment dans ton établissement ?	Question	Question	Neutre	A7	US88
Anne - En fait, on a... Dans l'année on a un nombre de semaines de stage à faire et un nombre de semaines de cours aussi à faire. Donc admettons, on est une semaine en cours, de semaine à aller en stage, on revient une semaine, on repart trois semaines... Ça dépend des fois.	Dans l'année on a un nombre de semaines de stage à faire	Organisation	Alternance	Neutre	A7	US89
	un nombre de semaines de cours aussi à faire	Organisation	Alternance	Neutre	A7	US90
	Donc admettons, on est une semaine en cours, de semaine à aller en stage, on revient une semaine, on repart trois semaines	Organisation	Alternance	Neutre	A7	US91
	Ça dépend des fois.	Organisation	Alternance	Neutre	A7	US92
Chercheur - Et au niveau administratif ?	niveau administratif ?	Question	Question	Neutre	A8	US93
Anne – Euh... Non je ne sais pas. En fait je pense que c'est bien que nous soyons en alternance. Quand on est en alternance on voit d'autres choses, on n'est pas que en cours et c'est bien.	Non je ne sais pas	N/A	N/A	Neutre	A8	US94
	En fait je pense que c'est bien que nous soyons en alternance	Organisation	Alternance	Positif	A8	US95
	Quand on est en alternance on voit d'autres choses	Pédagogie	Alternance	Positif	A8	US96
	on n'est pas que en cours et c'est bien	Pédagogie	Alternance	Positif	A8	US97
Chercheur - Est-ce que du coup, être en alternance ça change la façon dont tu vois les matières générales ?	être en alternance ça change la façon dont tu vois les matières générales ?	Question	Question	Neutre	A9	US98
Anne - Bah en fait, c'est mieux, moi je trouve ça mieux parce que je n'aimais pas être tout le temps assise à étudier, tout le temps à travailler, huit heures de cours par jour... Là c'est mieux parce que dans l'année, on a moins... On a admettons, une semaine de cours dans le mois mais au moins on va se concentrer sur le principal. Et puis avec l'entreprise à côté au moins on voit des choses nouvelles, voilà.	c'est mieux	Pédagogie	Alternance	Positif	A9	US99
	moi je trouve ça mieux parce que je n'aimais pas être tout le temps assise à étudier, tout le temps à travailler, huit heures de cours par jour.	Pédagogie	Alternance	Positif	A9	US100
	Là c'est mieux parce que dans l'année, on a moins...	Pédagogie	Alternance	Positif	A9	US101

	On a admettons, une semaine de cours dans le mois mais au moins on va se concentrer sur le principal	Pédagogie	Alternance	Positif	A9	US10 2
	Et puis avec l'entreprise à côté au moins on voit des choses nouvelles, voilà.	S.E.P	Motivation	Positif	A9	US10 3
Chercheur - Mais c'est des choses nouvelles techniques, côté métier. Et dans les matières générales du coup ?	Mais c'est des choses nouvelles techniques, côté métier. Et dans les matières générales du coup ?	Question	Question	Neutre	A10	US10 4
Anne - Après, ça dépend de l'établissement. Au collège, on ne s'attardait pas trop. Ils compliquaient les choses, ils nous apprenaient les choses de manière compliquée. Depuis que je suis à la MFR eh bien c'est plus simple. Parce que ils prennent le principal, ils prennent bien le temps d'expliquer, de le simplifier.	Après, ça dépend de l'établissement	Ecole	Alternance	Neutre	A10	US10 5
	Au collège, on ne s'attardait pas trop.	Pédagogie	Alternance	Négatif	A10	US10 6
	Ils compliquaient les choses	Pédagogie	Alternance	Négatif	A10	US10 7
	ils nous apprenaient les choses de manière compliquée.	Pédagogie	Alternance	Négatif	A10	US10 8
	Depuis que je suis à la MFR eh bien c'est plus simple	Attente	Motivation	Positif	A10	US10 9
	Parce que ils prennent le principal, ils prennent bien le temps d'expliquer, de le simplifier.	Pédagogie	Alternance	Positif	A10	US11 0
Chercheur - D'accord, c'est donc juste moins compliqué.	c'est donc juste moins compliqué.	Question	Question	Neutre	A11	US11 1
Anne - Oui, c'est moins compliqué. Au niveau des termes, c'est des termes moins compliqués que quand on est au collège. Au niveau des cours, ils rentrent moins dans les détails en fait. Ils nous apprennent quand même les formules, c'est normal, mais ils ne rentrent pas autant dans les détails que collège. Au collège, en fait, ils vont plus compliquer les choses, ils vont nous donner plus de détails, alors qu'à la MFR ils vont faire un maximum de manière à simplifier les choses.	Oui, c'est moins compliqué.	Pédagogie	Alternance	Positif	A11	US11 2
	Au niveau des termes, c'est des termes moins compliqués que quand on est au collège	Pédagogie	Alternance	Positif	A11	US11 3
	Au niveau des cours, ils rentrent moins dans les détails en fait.	Pédagogie	Alternance	Neutre	A11	US11 4
	Ils nous apprennent quand même les formules, c'est normal	Attente	Motivation	Neutre	A11	US11 5
	mais ils ne rentrent pas autant dans les détails que collège	Pédagogie	Alternance	Neutre	A11	US11 6
	Au collège, en fait, ils vont plus compliquer les choses,	Pédagogie	Alternance	Négatif	A11	US11 7
	ils vont nous donner plus de détails,	Pédagogie	Alternance	Neutre	A11	US11 8
	alors qu'à la MFR ils vont faire un maximum de manière à simplifier les choses.	Pédagogie	Alternance	Positif	A11	US11 9
Chercheur - Alors comment ils font pour simplifier les choses ?	comment ils font pour simplifier les choses ?	Question	Question	Neutre	A12	US12 0
Anne - Je ne sais pas, c'est plus simple. Les cours sont plus simples, je ne sais pas comment le définir.	Je ne sais pas, c'est plus simple	Pédagogie	Alternance	Positif	A12	US12 1
	Les cours sont plus simples, je ne sais pas comment le définir.	Pédagogie	Alternance	Positif	A12	US12 2
Chercheur - D'accord. Alors que tu disais que tu changeais de lieu, comment tu vis de devoir retourner en entreprise après les cours, comment tu vis ces périodes de changement ?	comment tu vis de devoir retourner en entreprise après les cours, comment tu vis ces périodes de changement ?	Question	Question	Neutre	A13	US12 3

Anne - En fait, ça dépend des personnes et de la classe dans laquelle on est. Actuellement moi ma classe je ne l'aime pas, quand je retourne en cours et bien j'en ai marre, et j'ai hâte de rentrer chez moi. Quand après je retourne en entreprise, comme ça se passe bien dans mon entreprise, ça va moi ça me plaît. Mes collègues sont sympas, donc c'est bien ça se passe bien. Mais en cours, j'ai hâte de rentrer chez moi. Parce que les gens ils n'ont pas de respect envers les autres personnes, et ils ne sont pas assez matures. Donc, du coup, il y a plein d'histoires... Après, les cours ça va, c'est bien. L'établissement en général est bien. Mais c'est les élèves qui sont pas très bien.	ça dépend des personnes et de la classe dans laquelle on est	Ecole	Alternance	Neutre	A13	US12 4
	Actuellement moi ma classe je ne l'aime pas	Ecole	Alternance	Négatif	A13	US12 5
	quand je retourne en cours et bien j'en ai marre	Ecole	Alternance	Négatif	A13	US12 6
	et j'ai hâte de rentrer chez moi	Famille	Alternance	Négatif	A13	US12 7
	Quand après je retourne en entreprise, comme ça se passe bien dans mon entreprise, ça va moi ça me plaît	Entreprise	Alternance	Positif	A13	US12 8
	Mes collègues sont sympas, donc c'est bien ça se passe bien	Entreprise	Alternance	Positif	A13	US12 9
	Mais en cours, j'ai hâte de rentrer chez moi	Ecole	Alternance	Négatif	A13	US13 0
	Parce que les gens ils n'ont pas de respect envers les autres personnes, et ils ne sont pas assez matures	Ecole	Alternance	Négatif	A13	US13 1
	Donc, du coup, il y a plein d'histoires...	Ecole	Alternance	Négatif	A13	US13 2
	Après, les cours ça va, c'est bien.	Ecole	Alternance	Positif	A13	US13 3
	L'établissement en général est bien. Mais c'est les élèves qui sont pas très bien.	Ecole	Alternance	Positif	A13	US13 4
Chercheur - Les cours c'est bien.	Les cours c'est bien.	Question	Question	Neutre	A14	US13 5
Anne - Bah moi après, personnellement les cours qui sont bien, en général bah c'est les maths, parce que c'est facile. En fait, il y a tout sauf la chimie qui est simple. La physique chimie parce que c'est la même chose. Il n'y a que la que ça va pas.	personnellement les cours qui sont bien, en général bah c'est les maths, parce que c'est facile	Attente	Motivation	Positif	A14	US13 6
	En fait, il y a tout sauf la chimie qui est simple.	S.E.P	Motivation	Négatif	A14	US13 7
	La physique chimie parce que c'est la même chose. Il n'y a que la que ça va pas.	S.E.P	Motivation	Positif	A14	US13 8
Chercheur - Pourquoi il n'y a que la que ça va pas ?	Pourquoi il n'y a que la que ça va pas ?	Question	Question	Neutre	A15	US13 9
Anne - Et bien, parce qu'en fait moi je ne vois pas l'utilité d'apprendre des choses qui ne servent pas. Donc du coup je n'essaye pas de travailler. En fait, j'écoute en cours mais je ne révise pas, je ne travaille pas mes cours, je ne fais rien. Je vais faire que le côté pratique ou il va falloir qu'on fasse des exercices, mais sinon je ne travaille pas parce que ça ne me sert pas.	parce qu'en fait moi je ne vois pas l'utilité d'apprendre des choses qui ne servent pas.	Anticipation	Motivation	Négatif	A15	US14 0
	Donc du coup je n'essaye pas de travailler.	Auto-Réaction	Motivation	Négatif	A15	US14 1
	En fait, j'écoute en cours mais je ne révise pas, je ne travaille pas mes cours, je ne fais rien.	Auto-Réaction	Motivation	Négatif	A15	US14 2
	Je vais faire que le côté pratique ou il va falloir qu'on fasse des exercices,	Auto-Réaction	Motivation	Négatif	A15	US14 3
	mais sinon je ne travaille pas parce que ça ne me sert pas.	Auto-Réaction	Motivation	Négatif	A15	US14 4
Chercheur - Est ce que vous faites des TP, sur l'ordinateur, des choses comme ça ?	Est ce que vous faites des TP, sur l'ordinateur, des choses comme ça ?	Question	Question	Neutre	A16	US14 5
Anne - En fait, on a une sorte de labo, une cuisine pédagogique. On y fait des expériences, on mesure le volume... On n'a pas d'ordinateur.	on a une sorte de labo, une cuisine pédagogique.	Pédagogie	Alternance	Neutre	A16	US14 6

	On y fait des expériences, on mesure le volume... On n'a pas d'ordinateur.	Pédagogie	Alternance	Neutre	A16	US14 7
Chercheur - Dans les TP, est-ce que tu te sens plus impliqué, est-ce que c'est plus intéressant ?	Dans les TP, est-ce que tu te sens plus impliqué, est-ce que c'est plus intéressant ?	Question	Question	Neutre	A17	US14 8
Anne - Oui, c'est plus intéressant parce que c'est de la pratique donc... En fait, on sait à peu près ce qu'on doit faire. Je ne sais pas comment je pourrais vous le dire, en fait, on nous dit de faire quelque chose, on sait qu'on doit le faire. En cours de chimie, on nous donne plein de trucs à lire et au final, c'est trié sur le volet de ce qu'on a en contrôle. On ne nous dit pas exactement ce que l'on doit réviser. Alors qu'en pratique, il n'y a que quelques sujets, que quelques étapes il n'y a pas de superflu qui sert à rien.	Oui, c'est plus intéressant parce que c'est de la pratique	S.E.P	Motivation	Positif	A17	US14 9
	En fait, on sait à peu près ce qu'on doit faire	S.E.P	Motivation	Neutre	A17	US15 0
	Je ne sais pas comment je pourrais vous le dire, en fait	S.E.P	Motivation	Neutre	A17	US15 1
	on nous dit de faire quelque chose, on sait qu'on doit le faire	Anticipation	Motivation	Neutre	A17	US15 2
	En cours de chimie, on nous donne plein de trucs à lire et au final, c'est trié sur le volet de ce qu'on a en contrôle.	Adaptation	Evaluation	Négatif	A17	US15 3
	On ne nous dit pas exactement ce que l'on doit réviser	Techniques d'acquisition	Evaluation	Négatif	A17	US15 4
	Alors qu'en pratique il n'y a que quelques sujets, que quelques étapes il n'y a pas de superflu qui sert à rien.	Techniques d'acquisition	Evaluation	Neutre	A17	US15 5
Chercheur - Quel est ton sentiment général pendant un cours de maths ?	Quel est ton sentiment général pendant un cours de maths ?	Question	Question	Neutre	A18	US15 6
Anne - Bah, ça va, c'est facile, il n'y a pas trop de difficultés il suffit d'écouter puis d'appliquer. C'est ennuyant quelques fois, mais c'est bien, c'est des bonnes moyennes gratuites.	Bah, ça va, c'est facile	S.E.P	Motivation	Positif	A18	US15 7
	il n'y a pas trop de difficultés	Attente	Motivation	Positif	A18	US15 8
	il suffit d'écouter puis d'appliquer.	Attente	Motivation	Positif	A18	US15 9
	C'est ennuyant quelques fois,	S.E.P	Motivation	Négatif	A18	US16 0
	mais c'est bien, c'est des bonnes moyennes gratuites.	Attente	Motivation	Positif	A18	US16 1
Chercheur - Et en sciences du coup ?	Et en sciences du coup ?	Question	Question	Neutre	A19	US16 2
Anne - C'est une matière, en fait... J'ai l'impression que c'est une matière qui sert à descendre notre moyenne sur les bulletins. Je trouve pas d'utilité à ça. Du coup je trouve que c'est des heures perdues. Aujourd'hui, je ne vois pas l'utilité, peut-être que d'ici quelques années que ça changera, mais pour l'instant je ne la vois pas. Donc euh... On nous embête à apprendre des choses, qui n'ont pas d'utilité.	C'est une matière, en fait...	N/A	N/A	Neutre	A19	US16 3
	J'ai l'impression que c'est une matière qui sert à descendre notre moyenne sur les bulletins	Adaptation	Evaluation	Négatif	A19	US16 4
	Je trouve pas d'utilité à ça.	Anticipation	Motivation	Négatif	A19	US16 5
	Du coup je trouve que c'est des heures perdues	Anticipation	Motivation	Négatif	A19	US16 6
	Aujourd'hui, je ne vois pas l'utilité,	Anticipation	Motivation	Négatif	A19	US16 7
	peut-être que d'ici quelques années que ça changera, mais pour l'instant je ne la vois pas.	Anticipation	Motivation	Neutre	A19	US16 8
	On nous embête à apprendre des choses, qui n'ont pas d'utilité.	Attente	Motivation	Négatif	A19	US16 9

Chercheur - Est-ce que tu as cherché à trouver l'utilité, est-ce que tu as demandé ?	est-ce que tu as demandé ?	Question	Question	Neutre	A20	US17 0
Anne - Elle nous dit que dans le cadre de notre formation ça ne sera utile plus tard, tout ça... Mais moi pour le moment comme ce n'est pas la formation que je veux faire il n'y a pas d'utilité. Moi je veux aller en CAP coiffure. J'ai choisi de faire ce bac pro mais j'ai changé d'avis entre-temps.	Elle nous dit que dans le cadre de notre formation ça ne sera utile plus tard,	Anticipation	Motivation	Neutre	A20	US17 1
	Mais moi pour le moment comme ce n'est pas la formation que je veux faire	Intentionnalité	Motivation	Neutre	A20	US17 2
	il n'y a pas d'utilité	Anticipation	Motivation	Négatif	A20	US17 3
	Moi je veux aller en CAP coiffure.	Intentionnalité	Motivation	Neutre	A20	US17 4
	J'ai choisi de faire ce bac pro mais j'ai changé d'avis entre-temps	Intentionnalité	Motivation	Neutre	A20	US17 5
Chercheur - Qu'est-ce qui t'as fait changer d'avis ?	changer d'avis ?	Question	Question	Neutre	A21	US17 6
Anne - J'ai vu que ça ne me plaisait pas.	J'ai vu que ça ne me plaisait pas.	Entreprise	Alternance	Neutre	A21	US17 7
Chercheur - Qu'est-ce qui te donne envie d'apprendre en maths ?	Qu'est-ce qui te donne envie d'apprendre en maths ?	Question	Question	Neutre	A22	US17 8
Anne - C'est le fait que si j'apprends mes cours, si je les apprends bien, si je travaille bien, j'ai une bonne moyenne, j'ai une bonne appréciation donc après plus tard je passerais peut-être bien dans cette matière-là. Je veux dire, ça me remonte toute ma moyenne générale, une bonne moyenne dans une matière ça me remonte toutes les autres où je n'en ai pas. Du coup ça me remonte ma moyenne générale, et s'il y a un niveau à avoir pour passer dans un établissement ou quoique ce soit, je serais peut-être à peu près bien.	si j'apprends mes cours, si je les apprends bien, si je travaille bien, j'ai une bonne moyenne, j'ai une bonne appréciation	Mode de fonctionnement	Evaluation	Positif	A22	US17 9
	plus tard je passerais peut-être bien dans cette matière-là	Anticipation	Motivation	Positif	A22	US18 0
	Je veux dire, ça me remonte toute ma moyenne générale, une bonne moyenne dans une matière ça me remonte toutes les autres où je n'en ai pas	Validation Compétence	Evaluation	Positif	A22	US18 1
	Du coup ça me remonte ma moyenne générale,	Validation Compétence	Evaluation	Positif	A22	US18 2
	et s'il y a un niveau à avoir pour passer dans un établissement ou quoique ce soit, je serais peut-être à peu près bien.	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	A22	US18 3
Chercheur - Du coup, pour toi personnellement, si on enlève les notes, qu'est-ce qui te donne envie...	si on enlève les notes, qu'est-ce qui te donne envie...	Question	Question	Neutre	A23	US18 4
Anne - Rien d'autre en fait, tout ce qui compte c'est d'avoir de bonnes notes, comme ça je sors de la MFR, j'ai une bonne moyenne, à peu près. Si ça tenait qu'à moi, je n'aurais jamais cours, je resterais chez moi.	Rien d'autre en fait,	Validation Compétence	Evaluation	Négatif	A23	US18 5
	tout ce qui compte c'est d'avoir de bonnes notes	Validation Compétence	Evaluation	Positif	A23	US18 6
	comme ça je sors de la MFR, j'ai une bonne moyenne, à peu près	Validation Compétence	Evaluation	Positif	A23	US18 7
	Si ça tenait qu'à moi, je n'aurais jamais cours, je resterais chez moi.	Auto-Réaction	Motivation	Négatif	A23	US18 8
Chercheur - Alors pourquoi tu changes de formation pour faire un CAP ?	Alors pourquoi tu changes de formation pour faire un CAP ?	Question	Question	Neutre	A24	US18 9
Anne - Parce que c'est un métier qui me plaît. C'est ce que je veux faire plus tard. La actuellement si j'avais le choix entre aller à la MFR et rester chez moi, je resterais chez moi. Si j'étais en CAP coiffure je serais plus motivé à aller travailler et du coup je ne resterais pas chez moi, parce que je serais payé. Enfin le métier aussi. Parce que s'il suffisait d'être payé je resterais dans la vente. Mais quitte à faire une formation, autant faire un truc quand même être payé autant le faire dans un métier qu'on	Parce que c'est un métier qui me plaît.	S.E.P	Motivation	Positif	A24	US19 0
	C'est ce que je veux faire plus tard	Anticipation	Motivation	Positif	A24	US19 1
	La actuellement si j'avais le choix entre aller à la MFR et rester	Intentionnalité	Motivation	Négatif	A24	US19

apprécie.	chez moi, je resterai chez moi					2
	Si j'étais en CAP coiffure je serais plus motivé à aller travailler	Intentionnalité	Motivation	Positif	A24	US19 3
	du coup je ne resterai pas chez moi, parce que je serais payé	Contexte	Motivation	Neutre	A24	US19 4
	Enfin le métier aussi	Contexte	Motivation	Neutre	A24	US19 5
	Parce que s'il suffisait d'être payé je resterai dans la vente.	Contexte	Motivation	Neutre	A24	US19 6
	Mais quitte à faire une formation, autant faire un truc quand même être payé autant le faire dans un métier qu'on apprécie.	Contexte	Motivation	Neutre	A24	US19 7
Chercheur - Du coup, qu'est-ce qui te donne absolument pas envie de travailler en chimie ?	qu'est-ce qui te donne absolument pas envie de travailler en chimie ?	Question	Question	Neutre	A25	US19 8
Anne - C'est que c'est compliqué. En fait, tout est plus... Les leçons qu'on fait je trouve que c'est plus compliqué que dans d'autres matières. Dans les autres matières ils simplifient les choses, alors que là ils utilisent des mots compliqués que l'on pourrait simplifier, et il trouve le moyen de les compliquer un maximum. On ne nous en demande pas plus que dans les autres matières, c'est surtout parce que je n'aime pas ça la chimie et tout ça.	C'est que c'est compliqué	S.E.P	Motivation	Négatif	A25	US19 9
	Les leçons qu'on fait je trouve que c'est plus compliqué que dans d'autres matières.	S.E.P	Motivation	Négatif	A25	US20 0
	Dans les autres matières ils simplifient les choses,	S.E.P	Motivation	Neutre	A25	US20 1
	alors que là ils utilisent des mots compliqués que l'on pourrait simplifier	S.E.P	Motivation	Négatif	A25	US20 2
	et il trouve le moyen de les compliquer un maximum	Contexte	Motivation	Négatif	A25	US20 3
	On ne nous en demande pas plus que dans les autres matières, c'est surtout parce que je n'aime pas ça la chimie et tout ça.	Attente	Motivation	Négatif	A25	US20 4
Chercheur - Alors pourquoi tu n'aimes pas ça ?	Alors pourquoi tu n'aimes pas ça ?	Question	Question	Neutre	A26	US20 5
Anne - Parce que les cours ils sont compliqués. Je ne sais pas vraiment comment le définir, mais c'est compliqué, ce n'est pas simple. On ne nous simplifie pas les cours. On nous les complique j'ai l'impression. Du coup, moi, c'est compliqué et ça ne me sert pas donc du coup bah j'apprends pas, je fais le minimum, et puis voilà. Enfin j'essaye de faire le minimum.	Parce que les cours ils sont compliqué	S.E.P	Motivation	Négatif	A26	US20 6
	Je ne sais pas vraiment comment le définir	S.E.P	Motivation	Neutre	A26	US20 7
	mais c'est compliqué, ce n'est pas simple	S.E.P	Motivation	Négatif	A26	US20 8
	On ne nous simplifie pas les cours.	S.E.P	Motivation	Négatif	A26	US20 9
	On nous les complique j'ai l'impression	S.E.P	Motivation	Négatif	A26	US21 0
	c'est compliqué et ça ne me sert pas donc du coup bah j'apprends pas, je fais le minimum	Auto-Réaction	Motivation	Négatif	A26	US21 1
	Enfin j'essaye de faire le minimum.	Auto-Réaction	Motivation	Négatif	A26	US21 2
Chercheur - J'aimerais bien que tu arrives à m'expliquer simple et compliqué.	J'aimerais bien que tu arrives à m'expliquer simple et compliqué.	Question	Question	Neutre	A27	US21 3
Anne - je ne sais pas comment le définir, en tout cas, en fait c'est les termes qu'on emploie en cours. Ce n'est pas aussi... En fait, en maths on va employer des mots plus simples, admettons... On va nous	je ne sais pas comment le définir	S.E.P	Motivation	Neutre	A27	US21 4

dire : « pour faire un calcul, vous utilisez ça ». Et voilà. Et puis ici on arrive à faire ça... En fait on apprend le principal. Ça c'est le principal qu'il faut faire donc du coup, on fait ça, on n'y arrive. En chimie par contre on nous dit : « vous remplissez la feuille, bla bla bla », les termes sont plus compliqués et du coup...	en fait c'est les termes qu'on emploie en cours	S.E.P	Motivation	Neutre	A27	US21 5
	en maths on va employer des mots plus simples,	S.E.P	Motivation	Positif	A27	US21 6
	On va nous dire : « pour faire un calcul, vous utilisez ça ».Et voilà.	S.E.P	Motivation	Positif	A27	US21 7
	Et puis ici on arrive à faire ça... En fait on apprend le principal	S.E.P	Motivation	Neutre	A27	US21 8
	Ça c'est le principal qu'il faut faire donc du coup, on fait ça, on n'y arrive	S.E.P	Motivation	Positif	A27	US21 9
	En chimie par contre on nous dit : « vous remplissez la feuille, bla bla bla »	S.E.P	Motivation	Négatif	A27	US22 0
	les termes sont plus compliqués et du coup...	S.E.P	Motivation	Négatif	A27	US22 1
Chercheur - Donne-moi un exemple de termes compliqués.	Donne-moi un exemple de termes compliqués.	Question	Question	Neutre	A28	US22 2
Anne - Par exemple, le nombre d'Avogadro. Je ne sais pas. [Silence de trois secondes] on utilise des grammes par mole. Dans la vie de tous les jours on emploie rarement l'unité de la mole. Du coup, on ne nous donne pas des étapes fixes, qu'on doit faire pour arriver à faire ça, je trouve même qu'on nous complique la chose, et du coup après c'est plus difficile.	Par exemple, le nombre d'Avogadro	S.E.P	Motivation	Neutre	A28	US22 3
	Je ne sais pas.	S.E.P	Motivation	Neutre	A28	US22 4
	[Silence de trois secondes] on utilise des grammes par mole	Ecole	Alternance	Neutre	A28	US22 5
	Dans la vie de tous les jours on emploie rarement l'unité de la mole	Famille	Alternance	Neutre	A28	US22 6
	Du coup, on ne nous donne pas des étapes fixes	Attente	Motivation	Neutre	A28	US22 7
	qu'on doit faire pour arriver à faire ça	Attente	Motivation	Neutre	A28	US22 8
	je trouve même qu'on nous complique la chose, et du coup après c'est plus difficile.	Attente	Motivation	Négatif	A28	US22 9
Chercheur - Qu'est-ce qu'on peut te poser comme question par exemple ?	Qu'est-ce qu'on peut te poser comme question par exemple ?	Question	Question	Neutre	A29	US23 0
Anne - Admettons, pour un calcul, au lieu de nous donner une formule simple, on va s'embêter à faire des textes autour, à ajouter des mots, on ne va pas à enlever le superflu qui ne sert pas. On va les garder, du coup après c'est flou, et on ne sait pas ce qu'il faut apprendre, ce qu'il faut faire. C'est le fait qu'on utilise des mots plus spécifiques, des mots qu'on n'utilise pas tous les jours. On ne met pas des mots de tous les jours du coup on nous perd un peu avec un vocabulaire scientifique qu'on ne réutilise pas après. Dans certains métiers... Dans les métiers de tous les jours, on va pas réutiliser tout ce qu'on apprend, et du coup je ne vois pas l'utilité d'apprendre des choses qu'on ne réutilise pas.	au lieu de nous donner une formule simple, on va s'embêter à faire des textes autour, à ajouter des mot	S.E.P	Motivation	Négatif	A29	US23 1
	on ne va pas à enlever le superflu qui ne sert pas	S.E.P	Motivation	Négatif	A29	US23 2
	On va les garder, du coup après c'est flou	S.E.P	Motivation	Négatif	A29	US23 3
	on ne sait pas ce qu'il faut apprendre, ce qu'il faut faire	Auto-Réaction	Motivation	Négatif	A29	US23 4
	C'est le fait qu'on utilise des mots plus spécifiques	S.E.P	Motivation	Neutre	A29	US23 5
	des mots qu'on n'utilise pas tous les jours	S.E.P	Motivation	Neutre	A29	US23 6
	On ne met pas des mots de tous les jours	S.E.P	Motivation	Neutre	A29	US23 7

	du coup on nous perd un peu avec un vocabulaire scientifique qu'on ne réutilise pas après	S.E.P	Motivation	Négatif	A29	US238
	Dans les métiers de tous les jours, on va pas réutiliser tout ce qu'on apprend	Intentionnalité	Motivation	Négatif	A29	US239
	et du coup je ne vois pas l'utilité d'apprendre des choses qu'on ne réutilise pas.	Intentionnalité	Motivation	Négatif	A29	US240
Chercheur - Et si c'était lié à ton métier...	Et si c'était lié à ton métier...	Question	Question	Neutre	A30	US241
Anne - Oui, si c'était lié à mon métier ça m'intéresserait. Si ça m'intéressait j'essaierai d'avoir au moins 14 [sur 20]. Mais si ça ne m'intéresse pas, j'essaie d'avoir 10 ou 9... [Elle rigole] Enfin la dernière fois c'était 3,5...	Oui, si c'était lié à mon métier ça m'intéresserait	Pédagogie	Alternance	Positif	A30	US242
	Si ça m'intéressait j'essaierai d'avoir au moins 14 [sur 20].	Mode de fonctionnement	Evaluation	Positif	A30	US243
	Mais si ça ne m'intéresse pas, j'essaie d'avoir 10 ou 9... [Elle rigole]	Mode de fonctionnement	Evaluation	Négatif	A30	US244
	Enfin la dernière fois c'était 3,5...	Mode de fonctionnement	Evaluation	Neutre	A30	US245
Chercheur - D'accord, mais le but c'est la note.	mais le but c'est la note.	Question	Question	Neutre	A31	US246
Anne - Voilà.	Voilà.	N/A	N/A	Neutre	A31	US247
Chercheur - Justement, j'avais quelques questions sur l'évaluation. Tu vois ce que c'est l'évaluation ? Qu'est-ce que ça désigne pour toi ?	Tu vois ce que c'est l'évaluation ? Qu'est-ce que ça désigne pour toi ?	Question	Question	Neutre	A32	US248
Anne - Bah, c'est un contrôle.	c'est un contrôle.	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	A32	US249
Chercheur - D'accord. Comment tu te sens en classe face à un contrôle ?	Comment tu te sens en classe face à un contrôle ?	Question	Question	Neutre	A33	US250
Anne - Moi, je suis quelqu'un qui stresse vite. Donc, au début je stresse, après je me calme, je remplis tout ce que je sais, tout ce que j'ai retenu. Et après j'approfondis pour trouver ce que je ne trouve pas. Et du coup ça me revient en tête.	Moi, je suis quelqu'un qui stresse vite	S.E.P	Motivation	Neutre	A33	US251
	Donc, au début je stresse	S.E.P	Motivation	Neutre	A33	US252
	après je me calme	S.E.P	Motivation	Neutre	A33	US253
	je remplis tout ce que je sais, tout ce que j'ai retenu	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	A33	US254
	Et après j'approfondis pour trouver ce que je ne trouve pas.	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	A33	US255
	Et du coup ça me revient en tête.	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	A33	US256
Chercheur - Du coup, dans une matière comme les sciences ou tu n'es pas à l'aise, comment tu te sens ?	dans une matière comme les sciences ou tu n'es pas à l'aise, comment tu te sens ?	Question	Question	Neutre	A34	US257
Anne - Au début je suis stressé, mais j'ai rien retenu ça me stresse encore plus. Je stresse parce que je n'ai rien appris, je n'ai rien retenu au cours. Du coup je n'ai rien à mettre sur la feuille. C'est stressant parce que après la note elle rentre dans le bulletin et ça nous descend, ça nous rabaisse les notes. Ça nous massacre tout le travail qu'on peut faire dans d'autres matières, juste à cause d'une	Au début je suis stressé	S.E.P	Motivation	Neutre	A34	US258
	mais j'ai rien retenu ça me stresse encore plus	S.E.P	Motivation	Neutre	A34	US259

matière qu'on n'aime pas. Si on peut arriver à avoir au moins 10 [sur 20], au moins dans notre moyenne ça ne nous baisse pas. Si on a un zéro, là on va avoir du mal à le remonter.	Je stresse parce que je n'ai rien appris	S.E.P	Motivation	Neutre	A34	US26 0
	je n'ai rien retenu au cours.	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	A34	US26 1
	Du coup je n'ai rien à mettre sur la feuille	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	A34	US26 2
	C'est stressant parce que après la note elle rentre dans le bulletin et ça nous descend	S.E.P	Motivation	Négatif	A34	US26 3
	ça nous rabaisse les notes	Validation Compétence	Evaluation	Négatif	A34	US26 4
	Ça nous massacre tout le travail qu'on peut faire dans d'autres matières, juste à cause d'une matière qu'on n'aime pas.	Validation Compétence	Evaluation	Négatif	A34	US26 5
	Si on peut arriver à avoir au moins 10 [sur 20]	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	A34	US26 6
	au moins dans notre moyenne ça ne nous baisse pas.	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	A34	US26 7
	Si on a un zéro, là on va avoir du mal à le remonter.	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	A34	US26 8
Chercheur - Mais c'est important d'avoir une note au-dessus de 10 en général?	Mais c'est important d'avoir une note au-dessus de 10 en général?	Question	Question	Neutre	A35	US26 9
Anne - Bah 10, c'est le minimum. Après il faut voir au-dessus. C'est ce qu'on peut faire, c'est les capacités qu'on a. C'est bien de voir que sur 20 on peut arriver à monter à 19. Ça fait toujours plus plaisir que si on se contente de 10. C'est pour soi. 10 c'est le minimum pour avoir la moyenne, un brevet par exemple. Après, 19 tout ça, c'est en plus c'est pour soi, c'est la fierté qu'on a à avoir une bonne note.	Bah 10, c'est le minimum.	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	A35	US27 0
	Après il faut voir au-dessus.	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	A35	US27 1
	C'est ce qu'on peut faire, c'est les capacités qu'on a	Mode de fonctionnement	Evaluation	Neutre	A35	US27 2
	C'est bien de voir que sur 20 on peut arriver à monter à 19	Validation Compétence	Evaluation	Positif	A35	US27 3
	Ça fait toujours plus plaisir que si on se contente de 10	Mode de fonctionnement	Evaluation	Neutre	A35	US27 4
	C'est pour soi.	Mode de fonctionnement	Evaluation	Positif	A35	US27 5
	10 c'est le minimum pour avoir la moyenne, un brevet par exemple	Validation Compétence	Evaluation	Négatif	A35	US27 6
	Après, 19 tout ça, c'est en plus c'est pour soi	Mode de fonctionnement	Evaluation	Positif	A35	US27 7
	c'est la fierté qu'on a à avoir une bonne note.	Mode de fonctionnement	Evaluation	Positif	A35	US27 8
Chercheur - D'accord, est-ce que tu as connu d'autres types d'évaluation que le contrôle ?	est-ce que tu as connu d'autres types d'évaluation que le contrôle ?	Question	Question	Neutre	A36	US27 9
Anne - A l'oral. Après aussi en informatique. On faisait un travail sur ordinateur, on leur rendait, il mettait une note.	A l'oral	N/A	N/A	Neutre	A36	US28 0
	Après aussi en informatique. On faisait un travail sur ordinateur, on leur rendait, il mettait une note.	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	A36	US28 1
Chercheur - C'est comme un contrôle.	C'est comme un contrôle.	Question	Question	Neutre	A37	US28 2

Anne - Et bien. Par exemple on avait un montage à faire, on le faisait. Suivant le thème qu'on avait choisi on avait une bonne note ou pas. Aussi on a déjà fait où on devait corriger la feuille du voisin. On a eu aussi des notes de groupe, mais je n'aime pas ça. Parce que ce n'est pas seulement sur mes capacités à moi que ça repose. Il faut que je compte sur d'autres personnes et je ne peux pas me débrouiller toute seule, et je n'aime pas ça.	Par exemple on avait un montage à faire, on le faisait	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	A37	US28 3
	Suivant le thème qu'on avait choisi on avait une bonne note ou pas	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	A37	US28 4
	Aussi on a déjà fait où on devait corriger la feuille du voisin.	Techniques d'acquisition	Evaluation	Neutre	A37	US28 5
	On a eu aussi des notes de groupe, mais je n'aime pas ça	Validation Compétence	Evaluation	Négatif	A37	US28 6
	Parce que ce n'est pas seulement sur mes capacités à moi que ça repose.	Validation Compétence	Evaluation	Négatif	A37	US28 7
	Il faut que je compte sur d'autres personnes et je ne peux pas me débrouiller toute seule, et je n'aime pas ça.	Validation Compétence	Evaluation	Négatif	A37	US28 8
Chercheur - C'est important que ce soient tes capacités qui soient notées ?	C'est important que ce soient tes capacités qui soient notées ?	Question	Question	Neutre	A38	US28 9
Anne - Oui, c'est plus important. En fait dans un groupe il y en a toujours un qui travaille plus que les autres et les autres auront quand même une bonne note. Ça je trouve ça inutile. Enfin pas inutile, mais je trouve ça embêtant pour les autres, enfin pour les personnes qui travaillent. J'aime pas ça, du coup je préfère être toute seule. Au moins c'est moi qui travaille, c'est moi qui ai une bonne note et les autres et ben ils se plantent.	Oui, c'est plus important	Techniques d'acquisition	Evaluation	Neutre	A38	US29 0
	En fait dans un groupe il y en a toujours un qui travaille plus que les autres	Mode de fonctionnement	Evaluation	Neutre	A38	US29 1
	les autres auront quand même une bonne note	Mode de fonctionnement	Evaluation	Neutre	A38	US29 2
	Ça je trouve ça inutile.	Mode de fonctionnement	Evaluation	Négatif	A38	US29 3
	Enfin pas inutile, mais je trouve ça embêtant pour les autres enfin pour les personnes qui travaillent	Mode de fonctionnement	Evaluation	Négatif	A38	US29 4
	J'aime pas ça, du coup je préfère être toute seule.	Techniques d'acquisition	Evaluation	Négatif	A38	US29 5
Chercheur - Du coup, quand tu as été évalué d'autres façons, comment tu le ressens ça ?	Au moins c'est moi qui travaille, c'est moi qui ai une bonne note et les autres et ben ils se plantent.	Techniques d'acquisition	Evaluation	Neutre	A38	US29 6
	quand tu as été évalué d'autres façons, comment tu le ressens ça ?	Question	Question	Neutre	A39	US29 7
	Moi je suis toujours un minimum stressé	S.E.P	Motivation	Neutre	A39	US29 8
	parce que j'oublie toujours un peu ce que j'ai appris	Techniques d'acquisition	Evaluation	Neutre	A39	US29 9
	À l'oral par exemple, c'est horrible	Validation Compétence	Evaluation	Négatif	A39	US30 0
	Parce qu'en fait, en plus, il y a tout qui compte.	Validation Compétence	Evaluation	Négatif	A39	US30 1
Anne - Moi je suis toujours un minimum stressé, parce que j'oublie toujours un peu ce que j'ai appris. À l'oral par exemple, c'est horrible. Parce qu'en fait, en plus, il y a tout qui compte. Il y a la façon dont on se conduit, les gestes, quand on rentre dans une pièce où il y a des juges il faut qu'on arrive à faire face, il faut avoir un langage correct. C'est le fait de me retrouver face à des gens que je ne connais pas et qui notent.	quand on rentre dans une pièce où il y a des juges il faut qu'on arrive à faire face, il faut avoir un langage correct	Reconnaissance	Evaluation	Neutre	A39	US30 2
	C'est le fait de me retrouver face à des gens que je ne connais pas et qui notent.	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	A39	US30 3
	Chercheur - Pourquoi tu as peur de ces gens qui te notent ? Qu'est-ce qui te met mal à l'aise ?	Question	Question	Neutre	A40	US30 4
	Je ne les connais pas, donc ils ne jugent que sur un moment	Validation Compétence	Evaluation	Négatif	A40	US30 5

quarts. Donc, ils jugent sur ce qu'ils voient, pas sur ce que l'on pourrait faire après.	avant de rentrer dans la salle je connaissais tout mon sujet	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	A40	US30 6
	quand je rentre dans la salle j'en oublie les trois quarts	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	A40	US30 7
	ils jugent sur ce qu'ils voient, pas sur ce que l'on pourrait faire après.	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	A40	US30 8
Chercheur - D'accord, si tu avais le choix, si tu pouvais choisir la façon dont tu serais évalué...	si tu avais le choix, si tu pouvais choisir la façon dont tu serais évalué...	Question	Question	Neutre	A41	US30 9
Anne - Ça serait plus à l'écrit. Parce que il n'y a personne en face de vous, on a que la feuille, on sait ce qu'on va mettre et c'est tout. Si je pouvais choisir je me ferais que des contrôles. Après l'oral, c'est important aussi, puisque ça nous permet de nous habituer à être... A un entretien d'embauche, ça nous habitue à cette situation.	Ça serait plus à l'écrit	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	A41	US31 0
	Parce que il n'y a personne en face de vous,	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	A41	US31 1
	on a que la feuille, on sait ce qu'on va mettre et c'est tout	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	A41	US31 2
	Si je pouvais choisir je me ferais que des contrôles.	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	A41	US31 3
	Après l'oral, c'est important aussi	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	A41	US31 4
	puisque ça nous permet de nous habituer à être... A un entretien d'embauche	Techniques d'acquisition	Evaluation	Positif	A41	US31 5
	ça nous habitue à cette situation.	Techniques d'acquisition	Evaluation	Positif	A41	US31 6
Chercheur - Du coup, tu vois l'utilité, tu comprends que c'est important, mais tu n'aimes pas ça...	tu vois l'utilité, tu comprends que c'est important, mais tu n'aimes pas ça	Question	Question	Neutre	A42	US31 7
Anne - Oui, je vois l'utilité mais c'est stressant. Quand j'ai à le faire, je me dis que c'est important il faut que je fasse, mais comme je suis stressé j'oublie tout ce que j'avais à dire.	je vois l'utilité mais c'est stressant	S.E.P	Motivation	Neutre	A42	US31 8
	Quand j'ai à le faire, je me dis que c'est important	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	A42	US31 9
	il faut que je fasse	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	A42	US32 0
	mais comme je suis stressé j'oublie tout ce que j'avais à dire.	S.E.P	Motivation	Neutre	A42	US32 1
Chercheur - Par exemple, quand le formateur pose une question en classe mais qu'il n'y a pas de notes.	quand le formateur pose une question en classe mais qu'il n'y a pas de notes.	Question	Question	Neutre	A43	US32 2
Anne - Ça c'est bien parce que quand c'est nous qui répond on a l'impression d'avoir de la fierté par rapport aux autres, du coup on est fier parce qu'on a bien répondu. Quand je sais je réponds naturellement, quand je ne sais pas je ne réponds pas.	Ça c'est bien	Adaptation	Evaluation	Positif	A43	US32 3
	c'est nous qui répond on a l'impression d'avoir de la fierté par rapport aux autres	Adaptation	Evaluation	Positif	A43	US32 4
	du coup on est fier parce qu'on a bien répondu	Adaptation	Evaluation	Positif	A43	US32 5
	Quand je sais je réponds naturellement	Adaptation	Evaluation	Positif	A43	US32 6
	quand je ne sais pas je ne réponds pas.	Adaptation	Evaluation	Neutre	A43	US32 7

Chercheur - Est-ce que ce sentiment par rapport à l'évaluation, ce stress, cette difficulté, c'était déjà avant ou c'est depuis que tu es en alternance ?	ce stress, cette difficulté, c'était déjà avant ou c'est depuis que tu es en alternance ?	Question	Question	Neutre	A44	US328
Anne - Non, c'était déjà avant. C'est depuis tout le temps.	Non, c'était déjà avant. C'est depuis tout le temps.	S.E.P	Motivation	Neutre	A44	US329
Chercheur - D'accord, est-ce que tu veux rajouter quelque chose sur un des sujets dont on a parlé ?	est-ce que tu veux rajouter quelque chose sur un des sujets dont on a parlé ?	Question	Question	Neutre	A45	US330
Anne - En fait, l'alternance c'est bien parce que ça nous permet de voir autre chose que la théorie. Les cours après, sert à quoi il faudrait les simplifier, il faut avoir un minimum de vocabulaire en fait, technique. Du vocabulaire scientifique. Dans les matières de sciences par exemple, il faudrait simplifier les cours, avec quand même un peu de vocabulaire scientifique, parce que c'est important, mais pas trop non plus. Il faut que ce soit en lien avec la vie de tous les jours.	l'alternance c'est bien parce que ça nous permet de voir autre chose que la théorie	Pédagogie	Alternance	Positif	A45	US331
	Les cours après, sert à quoi il faudrait les simplifier	Pédagogie	Alternance	Neutre	A45	US332
	il faut avoir un minimum de vocabulaire en fait, technique	Pédagogie	Alternance	Neutre	A45	US333
	Du vocabulaire scientifique. Dans les matières de sciences par exemple	Pédagogie	Alternance	Neutre	A45	US334
	il faudrait simplifier les cours	Pédagogie	Alternance	Neutre	A45	US335
	avec quand même un peu de vocabulaire scientifique, parce que c'est important, mais pas trop non plus	Pédagogie	Alternance	Neutre	A45	US336
	Il faut que ce soit en lien avec la vie de tous les jours.	Pédagogie	Alternance	Neutre	A45	US337
Chercheur - Très bien nous avons terminé. Merci beaucoup.	Très bien nous avons terminé. Merci beaucoup.	Question	Question	Neutre	A46	US338
Anne - Merci beaucoup.	Merci beaucoup.	N/A	N/A	Neutre	A46	US339

b. Entretien 2: CV-20130425

Extrait du discours	Unité de sens	Sous-Thème	Thème	Jugement	Interaction	Index U.S.
Chercheur - Je réalise une enquête sur le désir d'apprendre états compétences dans les matières générales, et en particulier en sciences. Et j'aimerais que tu me parles de ta relation à ce sujet-là.	Alors je réalise une enquête sur le désir d'apprendre et les compétences dans les matières générales	Question	Question		B1	US1
Bertrand - Bah, par rapport aux sciences, comme je l'ai déjà dit, du coup c'est bien à voir mais ça n'apporte pas non plus des choses pour le métier. Après, dans les sciences, tout ce qu'on fait en labo, ou quoi que ce soit, on voit pas forcément tout ce qu'on devrait voir. J'ai fait un CCF de sciences hier, on est tombé sur un truc qu'on n'avait jamais fait ni abordé sur des ordinateurs ou quoi que ce soit. On ne l'avait jamais vu. Je pense qu'on ne voit pas tout, on ne prend pas le temps de voir tout, on n'a pas assez d'heures de sciences pour tout voir. On à deux heures par semaine, donc on vient 20 semaines par an, des fois ça arrive qu'on n'ait pas deux heures, ou rien du tout. Donc on n'a pas assez de temps pour faire des sciences. Même si ce n'est pas intéressant par rapport au travail.	c'est bien à voir	Pédagogie	Alternance	Positif	B1	US2
	mais ça n'apporte pas non plus des choses pour le métier	Institution	Alternance	Négatif	B1	US3
	dans les sciences, tout ce qu'on fait en labo, ou quoi que ce soit	Institution	Alternance	Neutre	B1	US4
	on voit pas forcément tout ce qu'on devrait voir	Organisation	Alternance	Négatif	B1	US5
	J'ai fait un CCF de sciences hier	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	B1	US6
	on est tombé sur un truc qu'on n'avait jamais fait ni abordé sur des ordinateurs ou quoi que ce soit.	Validation Compétence	Evaluation	Négatif	B1	US7
	On ne l'avait jamais vu	Pédagogie	Alternance	Neutre	B1	US8
	Je pense qu'on ne voit pas tout	Organisation	Alternance	Neutre	B1	US9
	on ne prend pas le temps de voir tout	Pédagogie	Alternance	Négatif	B1	US10
	on n'a pas assez d'heures de sciences pour tout voir.	Organisation	Alternance	Négatif	B1	US11
	On à deux heures par semaine, donc on vient 20 semaines par an	Organisation	Alternance	Neutre	B1	US12
	des fois ça arrive qu'on n'ait pas deux heures, ou rien du tout	Organisation	Alternance	Neutre	B1	US13
	Donc on n'a pas assez de temps pour faire des sciences.	Organisation	Alternance	Neutre	B1	US14
	Même si ce n'est pas intéressant par rapport au travail.	Institution	Alternance	Négatif	B1	US15
Chercheur - Tu n'as pas assez de temps, mais ce n'est pas assez intéressant.	Tu n'as pas assez de temps, mais ce n'est pas assez intéressant.	Question	Question	Neutre	B2	US16
Bertrand - Voilà, mais comme il y en à l'examen, il faut bien en faire. C'est logique [rires], si on ne veut pas se ramasser, si on veut avoir le bac, même un CAP, s'il y a des sciences à faire, il faut être dedans.	Voilà, mais comme il y en à l'examen	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	B2	US17
	il faut bien en faire	Contexte	Motivation	Négatif	B2	US18
	C'est logique [rires]	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	B2	US19
	si on ne veut pas se ramasser	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	B2	US20
	si on veut avoir le bac	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	B2	US21
	même un CAP	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	B2	US22
	s'il y a des sciences à faire, il faut être dedans.	Institution	Alternance	Neutre	B2	US23

Chercheur - Ça te donne envie d'apprendre ?	Ça te donne envie d'apprendre ?	Question	Question	Neutre	B3	US24
Bertrand - Bah, après c'est pareil, ça revient toujours aux mêmes choses d'avoir le diplôme. Et vu que ça compte, il faut bien les apprendre. Donc, euh, même si on à moins envie d'apprendre, on se force à l'apprendre.	Bah, après c'est pareil	N/A	N/A	Neutre	B3	US25
	ça revient toujours aux mêmes choses d'avoir le diplôme	Contexte	Motivation	Neutre	B3	US26
	Et vu que ça compte, il faut bien les apprendre.	Contexte	Motivation	Neutre	B3	US27
	Donc, euh, même si on à moins envie d'apprendre,	Contexte	Motivation	Neutre	B3	US28
	on se force à l'apprendre.	Contexte	Motivation	Négatif	B3	US29
Chercheur - Donc tu te forces.	Donc tu te forces.	Question	Question	Neutre	B4	US30
Bertrand - Oui, il faut se forcer pour l'apprendre parce que ça nous intéresse pas trop, ça ne nous attire pas, forcément. Je dirais, ça ne m'attire pas, oui et non. Parce que, il y a des choses intéressantes, sur la chimie et les formules. Après, c'est plus de la chimie c'est pas des sciences. Pour moi les sciences et ça concerne tout ce qui est électricité, après pour moi la chimie c'est plus manipuler des produits et ainsi de suite. Les sciences c'est pas en rapport avec des produits, c'est plutôt l'électricité, le multimètre, les ampoules, les interrupteurs, les diodes. Les sciences c'est l'électricité. Pour moi c'est que ça.	il faut se forcer pour l'apprendre parce que ça nous intéresse pas trop	Auto-Réaction	Motivation	Négatif	B4	US31
	ça ne nous attire pas, forcément	Contexte	Motivation	Négatif	B4	US32
	Je dirais, ça ne m'attire pas, oui et non	S.E.P	Motivation	Neutre	B4	US33
	Parce que, il y a des choses intéressantes, sur la chimie et les formules	S.E.P	Motivation	Positif	B4	US34
	Après, c'est plus de la chimie c'est pas des sciences	Contexte	Motivation	Neutre	B4	US35
	Pour moi les sciences et ça concerne tout ce qui est électricité	Contexte	Motivation	Neutre	B4	US36
	après pour moi la chimie c'est plus manipuler des produits et ainsi de suite	Contexte	Motivation	Neutre	B4	US37
	Les sciences c'est pas en rapport avec des produits,	Contexte	Motivation	Neutre	B4	US38
	c'est plutôt l'électricité, le multimètre, les ampoules, les interrupteurs, les diodes	Contexte	Motivation	Neutre	B4	US39
	Les sciences c'est l'électricité. Pour moi c'est que ça.	Contexte	Motivation	Neutre	B4	US40
Chercheur - Et le reste c'est quoi alors si ce n'est pas de la science ?	Et le reste c'est quoi alors si ce n'est pas de la science ?	Question	Question	Neutre	B5	US41
Bertrand - Après, en sciences, moi je n'ai vu que l'électricité, je ne sais pas ce qu'il peut y avoir d'autres. Ce que j'ai fait en sciences, c'est l'électricité quoi.	Après, en sciences, moi je n'ai vu que l'électricité	S.E.P	Motivation	Neutre	B5	US42
	je ne sais pas ce qu'il peut y avoir d'autres	S.E.P	Motivation	Neutre	B5	US43
	Ce que j'ai fait en sciences, c'est l'électricité quoi.	S.E.P	Motivation	Neutre	B5	US44
Chercheur - Et si on étend ça aux matières générales ?	Et si on étend ça aux matières générales ?	Question	Question	Neutre	B6	US45
Bertrand - Toutes les matières générales ? Bah, il y en a qu'on veut plus apprendre que d'autres, forcément. Il y a des choses qui ne passionnent plus, qui nous animent plus, on à envie ou pas envie. Donc, forcément quand on à envie, on apprend mieux, c'est plus facile, et quand on n'a pas envie on s'embête, on va parler avec le voisin, on va chercher à faire autre chose. Forcément, quand on n'a pas envie, on n'a pas envie. Si ça ne veut pas rentrer même si on à beau écouter et réviser, si on n'a pas envie ça ne va pas... Enfin je parle pour moi, ça ne veut pas rentrer. Quoi que je fasse. Quoique... C'est un peu faux	il y en a qu'on veut plus apprendre que d'autres, forcément	Intentionnalité	Motivation	Neutre	B6	US46
	Il y a des choses qui ne passionnent plus	Intentionnalité	Motivation	Positif	B6	US47
	qui nous animent plus	Intentionnalité	Motivation	Positif	B6	US48
	on à envie ou pas envie	Intentionnalité	Motivation	Neutre	B6	US49
	forcément quand on à envie, on apprend mieux, c'est plus facile	Auto-Réaction	Motivation	Positif	B6	US50

<p>parce que je n'aime pas parler anglais, donc en cours j'ai du mal, et la j'ai eu des CCF et je me suis forcé à apprendre mes textes. Bon, certes, j'ai bossé tard le soir, mais au bout d'un moment c'est rentré. Mais il faut se donner les capacités d'apprendre. Il faut avoir un truc qui motive au bout, comme la par exemple l'anglais ça ne rentre pas, mais là il y avait CCF, donc un examen qui compte pour le bac. Forcément, je me suis motivé, je me suis dit qu'il fallait que ça rentre, sinon c'était m'empêcher d'avoir le bac.</p>	et quand on n'a pas envie on s'embête, on va parler avec le voisin, on va chercher à faire autre chose	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	B6	US51
	quand on n'a pas envie, on n'a pas envie	Auto-Réaction	Motivation	Négatif	B6	US52
	Si ça ne veut pas rentrer même si on à beau écouter et réviser, si on n'a pas envie ça ne va pas	Techniques d'acquisition	Evaluation	Négatif	B6	US53
	Enfin je parle pour moi, ça ne veut pas rentrer	Techniques d'acquisition	Evaluation	Négatif	B6	US54
	Quoi que je fasse.	Techniques d'acquisition	Evaluation	Négatif	B6	US55
	C'est un peu faux parce que je n'aime pas parler anglais, donc en cours j'ai du mal	Techniques d'acquisition	Evaluation	Neutre	B6	US56
	et la j'ai eu des CCF et je me suis forcé à apprendre mes textes	Mode de fonctionnement	Evaluation	Neutre	B6	US57
	Bon, certes, j'ai bossé tard le soir, mais au bout d'un moment c'est rentré	Mode de fonctionnement	Evaluation	Neutre	B6	US58
	Mais il faut se donner les capacités d'apprendre	Techniques d'acquisition	Evaluation	Neutre	B6	US59
	Il faut avoir un truc qui motive au bout	Attente	Motivation	Neutre	B6	US60
	comme la par exemple l'anglais ça ne rentre pas, mais là il y avait CCF, donc un examen qui compte pour le bac	Contexte	Motivation	Neutre	B6	US61
	Forcément, je me suis motivé, je me suis dit qu'il fallait que ça rentre, sinon c'était m'empêcher d'avoir le bac.	Contexte	Motivation	Neutre	B6	US62
Chercheur - Et l'obtention du bac c'est motivant ?	Et l'obtention du bac c'est motivant ?	Question	Question	Neutre	B7	US63
<p>Bertrand - Oui, c'est motivant pour bosser. Si je me dis que je n'ai pas le bac parce que je n'ai pas travaillé... Alors que la que si je n'ai pas mon bac ça m'embêterait parce que j'ai bossé et que ça n'a pas payé. Donc il faudra que je bosse plus pour y arriver alors que pour moi j'ai déjà pas mal bossé. La, si je ne l'avais pas, ça m'embêterait un peu. J'ai passé pas mal de temps à réviser le soir à chaque fois qu'il y avait un CCF et si je ne l'ai pas ça me mettrait en colère sachant que je me suis donné les moyens, même si je n'ai pas été une flèche tout au long des années au j'ai préparé le bac. Mais je me dis que arrivé au CCF je savais ce qu'il y avait dans les examens parce que j'avais révisé la veille et la semaine d'avant et donc si je ne l'ai pas ça me mettrait un peu en colère. Je serai en colère contre moi parce que je ne suis pas donné assez les moyens, et après aussi un peu contre les formateurs parce que je trouve qu'ils ne sont pas assez sur nous. Admettons, quand on fait un contrôle on va se taper un 5/20, ils ne vont pas essayer de nous faire bosser plus. Ils vont juste nous dire que ce n'est pas bien, et si on n'a pas compris tant pis pour nous, on passe à autre chose. Ils ne passent pas assez de temps à nous expliquer quand on à des mauvaises notes ce qu'on n'a pas compris, bah, ce n'est pas grave on se rattrapera au contrôle suivant. Et la, forcément, ça ne donne pas envie.</p>	Oui, c'est motivant pour bosser	Contexte	Motivation	Neutre	B7	US64
	Si je me dis que je n'ai pas le bac parce que je n'ai pas travaillé...	Anticipation	Motivation	Neutre	B7	US65
	Alors que la que si je n'ai pas mon bac ça m'embêterait	Attente	Motivation	Négatif	B7	US66
	parce que j'ai bossé et que ça n'a pas payé	Attente	Motivation	Neutre	B7	US67
	Donc il faudra que je bosse plus pour y arriver alors que pour moi j'ai déjà pas mal bossé	Anticipation	Motivation	Neutre	B7	US68
	La, si je ne l'avais pas, ça m'embêterait un peu	Anticipation	Motivation	Négatif	B7	US69
	J'ai passé pas mal de temps à réviser le soir à chaque fois qu'il y avait un CCF	Techniques d'acquisition	Evaluation	Neutre	B7	US70
	si je ne l'ai pas ça me mettrait en colère sachant que je me suis donné les moyens	S.E.P	Motivation	Négatif	B7	US71
	même si je n'ai pas été une flèche tout au long des années au j'ai préparé le bac	S.E.P	Motivation	Négatif	B7	US72

	arrivé au CCF je savais ce qu'il y avait dans les examens parce que j'avais révisé la veille et la semaine d'avant	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	B7	US73
	donc si je ne l'ai pas ça me mettrait un peu en colère	S.E.P	Motivation	Négatif	B7	US74
	Je serai en colère contre moi parce que je ne suis pas donné assez les moyens	S.E.P	Motivation	Négatif	B7	US75
	et après aussi un peu contre les formateurs parce que je trouve qu'ils ne sont pas assez sur nous.	Attente	Motivation	Négatif	B7	US76
	Admettons, quand on fait un contrôle on va se taper un 5/20	Adaptation	Evaluation	Neutre	B7	US77
	ils ne vont pas essayer de nous faire bosser plus	Adaptation	Evaluation	Négatif	B7	US78
	Ils vont juste nous dire que ce n'est pas bien	Adaptation	Evaluation	Négatif	B7	US79
	et si on n'a pas compris tant pis pour nous, on passe à autre chose	Adaptation	Evaluation	Négatif	B7	US80
	Ils ne passent pas assez de temps à nous expliquer quand on à des mauvaises notes ce qu'on n'a pas compris	Adaptation	Evaluation	Neutre	B7	US81
	ce n'est pas grave on se rattrapera au contrôle suivant	Adaptation	Evaluation	Neutre	B7	US82
	Et la, forcément, ça ne donne pas envie.	Contexte	Motivation	Négatif	B7	US83
Chercheur - Et quand tu as une bonne note ?	Et quand tu as une bonne note ?	Question	Question	Neutre	B8	US84
Bertrand - Bah, on est content, on se dit qu'on à compris le truc. Mais moi j'ai déjà vu avoir une bonne note en maths et sur le contrôle d'après dans le même genre d'exercice avoir une mauvaise note. Pourquoi j'ai eu une bonne note ? Je ne sais pas. Ou même la mauvaise note. Je ne sais pas pourquoi j'ai eu la note.	on est content, on se dit qu'on à compris le truc	S.E.P	Motivation	Positif	B8	US85
	j'ai déjà vu avoir une bonne note en maths et sur le contrôle d'après dans le même genre d'exercice avoir une mauvaise note	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	B8	US86
	Pourquoi j'ai eu une bonne note ? Je ne sais pas	Attente	Motivation	Neutre	B8	US87
	Ou même la mauvaise note	Attente	Motivation	Neutre	B8	US88
	Je ne sais pas pourquoi j'ai eu la note.	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	B8	US89
Chercheur - Et le formateur quand tu as une bonne note, qu'est-ce qui fait ?	Et le formateur quand tu as une bonne note, qu'est-ce qui fait ?	Question	Question	Neutre	B9	US90
Bertrand - Bah, le formateur il dit que c'est très bien, forcément. Et quand c'est une mauvaise note, il dit qu'il faut travailler plus. C'est facile à dire. Avec une bonne note le formateur est content. Avec une mauvaise note il dit jusqu'il faut bosser, il faut revoir.	le formateur il dit que c'est très bien	S.E.P	Motivation	Neutre	B9	US91
	Et quand c'est une mauvaise note, il dit qu'il faut travailler plus	S.E.P	Motivation	Neutre	B9	US92
	C'est facile à dire	S.E.P	Motivation	Négatif	B9	US93
	Avec une bonne note le formateur est content.	S.E.P	Motivation	Neutre	B9	US94
	Avec une mauvaise note il dit jusqu'il faut bosser, il faut revoir.	S.E.P	Motivation	Neutre	B9	US95
Chercheur - Très bien, je reviens sur un sujet dont on n'a pas encore parlé, nous allons parler de l'alternance. Qu'est-ce que c'est l'alternance pour toi ?	nous allons parler de l'alternance. Qu'est-ce que c'est l'alternance pour toi ?	Question	Question	Neutre	B10	US96
Bertrand - Pour moi, l'alternance c'est un coup le patron, un coup l'école. Donc, ça coupe	l'alternance c'est un coup le patron, un coup l'école	Organisation	Alternance	Neutre	B10	US97

entre les deux, comme je n'aime pas trop l'école, quand je vais au garage, je suis bien content ça me coupe de l'école. C'est à la fois bien et pas bien parce que, moi je travaille dans un garage, donc on fait beaucoup d'heures, et le problème c'est que les devoirs on n'a pas souvent le temps de les faire. Si on à un contrôle, on n'a pas le temps de réviser puisque le soir on débauche à six heures et demie ou sept heures, ça arrive, donc quand on arrive chez nous on n'a pas envie de faire nos devoirs. On se dit qu'on verra ça demain, et le lendemain ça recommence. Donc c'est bien et pas bien parce que, on a un travail, donc on bosse, donc on n'a pas le temps de réviser. Pour moi l'école et l'entreprise c'est deux cadres différents. La semaine chez moi, je ne vois pas mes classeurs. En tout cas pour un contrôle, quand c'est un CCF je le fais bien. Je dis à mon patron que cette semaine je dois finir à cinq heures parce que j'ai des examens. Mais des semaines normales je ne me vois pas lui dire que je dois partir parce que j'ai un contrôle.	Donc, ça coupe entre les deux	Organisation	Alternance	Neutre	B10	US98
	comme je n'aime pas trop l'école, quand je vais au garage, je suis bien content	Entreprise	Alternance	Positif	B10	US99
	ça me coupe de l'école	Entreprise	Alternance	Neutre	B10	US100
	C'est à la fois bien et pas bien	Entreprise	Alternance	Neutre	B10	US101
	moi je travaille dans un garage, donc on fait beaucoup d'heures	Entreprise	Alternance	Neutre	B10	US102
	le problème c'est que les devoirs on n'a pas souvent le temps de les faire	Techniques d'acquisition	Evaluation	Négatif	B10	US103
	Si on à un contrôle, on n'a pas le temps de réviser	Techniques d'acquisition	Evaluation	Neutre	B10	US104
	puisque le soir on débauche à six heures et demie ou sept heures, ça arrive	Entreprise	Alternance	Neutre	B10	US105
	donc quand on arrive chez nous on n'a pas envie de faire nos devoirs	Famille	Alternance	Neutre	B10	US106
	On se dit qu'on verra ça demain, et le lendemain ça recommence	Intentionnalité	Motivation	Neutre	B10	US107
	Donc c'est bien et pas bien parce que, on a un travail, donc on bosse	Organisation	Alternance	Positif	B10	US108
	donc on n'a pas le temps de réviser	Organisation	Alternance	Négatif	B10	US109
	Pour moi l'école et l'entreprise c'est deux cadres différents	Organisation	Alternance	Neutre	B10	US110
	La semaine chez moi, je ne vois pas mes classeurs	Mode de fonctionnement	Evaluation	Neutre	B10	US111
	En tout cas pour un contrôle	Mode de fonctionnement	Evaluation	Neutre	B10	US112
	quand c'est un CCF je le fais bien	Mode de fonctionnement	Evaluation	Neutre	B10	US113
	Je dis à mon patron que cette semaine je dois finir à cinq heures parce que j'ai des examens	Entreprise	Alternance	Neutre	B10	US114
	Mais des semaines normales je ne me vois pas lui dire que je dois partir parce que j'ai un contrôle.	Entreprise	Alternance	Neutre	B10	US115
Chercheur - Et au CFA ?	Et au CFA ?	Question	Question	Neutre	B11	US116
Bertrand – Au CFA c'est différent. Je vois, des fois on prend les classeurs et on monte dans les chambres avec et on va bosser jusqu'à minuit et demi ou une heure pour apprendre des choses qu'on n'a pas compris. Vu qu'on n'a pas tout le même niveau dans la classe, on essaie de s'entraider. Ça nous arrive des fois de travailler jusqu'à une heure du matin dans les douches parce que il n'y a que la qu'il y a de la lumière.	Au CFA c'est différent	Ecole	Alternance	Neutre	B11	US117
	Je vois, des fois on prend les classeurs et on monte dans les chambres avec	Ecole	Alternance	Neutre	B11	US118
	va bosser jusqu'à minuit et demi ou une heure pour apprendre des choses qu'on n'a pas compris	Mode de fonctionnement	Evaluation	Neutre	B11	US119
	Vu qu'on n'a pas tout le même niveau dans la classe, on essaie de s'entraider	Techniques d'acquisition	Evaluation	Neutre	B11	US120
	Ça nous arrive des fois de travailler jusqu'à une heure du matin	Mode de fonctionnement	Evaluation	Neutre	B11	US121

	dans les douches parce que il n'y a que la qu'il y a de la lumière.	Mode de fonctionnement	Evaluation	Neutre	B11	US122
Chercheur - Comment est organisée l'alternance ici ?	Comment est organisée l'alternance ici ?	Question	Question	Neutre	B12	US123
Bertrand - C'est à la fois bien organisé et mal. Parce que, c'est sur qu'on à toutes nos semaines à l'avance, on sait quand on est en entreprise et quand on est au CFA. Après, le problème c'est qu'on part le vendredi en entreprise, donc on part le vendredi soir du CFA, et quand on revient au CFA on ne connaît pas notre planning. Parce que toutes les semaines ça change. Et déjà la, on n'est mis un peu en défaut. On ne sait pas quels cours on va avoir, donc je trouve que ça c'est mal géré. Donc, on n'a pas le temps de réviser ce qu'on veut, si on à un contrôle on ne sait pas quel jour de la semaine on l'a. Je trouve aussi que au niveau de l'alternance, le CFA n'a pas trop de contacts avec l'employeur. Ou que l'employeur n'a pas trop de contacts avec le CFA. Pour ma part j'ai une moyenne de 10.5/20, 11/20, à peu près. C'est pas terrible, mais mon employeur n'en a rien à faire. Quand il reçoit le bulletin, c'est limite s'il ne va pas directement à la poubelle. Alors que ça devrait être lui qui devrait me pousser à avoir une meilleure moyenne. Le CFA devrait lui faire comprendre que c'était lui aussi de motiver. Pour moi, il n'y a pas assez de contacts entre le CFA et l'employeur. Mais c'est pareil avec les parents.	C'est à la fois bien organisé et mal	Organisation	Alternance	Neutre	B12	US124
	Parce que, c'est sur qu'on à toutes nos semaines à l'avance	Organisation	Alternance	Positif	B12	US125
	on sait quand on est en entreprise et quand on est au CFA	Organisation	Alternance	Positif	B12	US126
	Après, le problème c'est qu'on part le vendredi en entreprise	Organisation	Alternance	Neutre	B12	US127
	donc on part le vendredi soir du CFA	Organisation	Alternance	Neutre	B12	US128
	et quand on revient au CFA on ne connaît pas notre planning	Organisation	Alternance	Négatif	B12	US129
	Parce que toutes les semaines ça change	Organisation	Alternance	Neutre	B12	US130
	Et déjà la, on n'est mis un peu en défaut	Organisation	Alternance	Neutre	B12	US131
	On ne sait pas quels cours on va avoir	Organisation	Alternance	Négatif	B12	US132
	donc je trouve que ça c'est mal géré	Organisation	Alternance	Négatif	B12	US133
	Donc, on n'a pas le temps de réviser ce qu'on veut,	Organisation	Alternance	Neutre	B12	US134
	si on à un contrôle on ne sait pas quel jour de la semaine on l'a	Organisation	Alternance	Neutre	B12	US135
	Je trouve aussi que au niveau de l'alternance, le CFA n'a pas trop de contacts avec l'employeur	Pédagogie	Alternance	Négatif	B12	US136
	Ou que l'employeur n'a pas trop de contacts avec le CFA	Pédagogie	Alternance	Négatif	B12	US137
	Pour ma part j'ai une moyenne de 10.5/20, 11/20, à peu près.	S.E.P	Motivation	Neutre	B12	US138
	C'est pas terrible, mais mon employeur n'en a rien à faire.	Reconnaissance	Evaluation	Négatif	B12	US139
	Quand il reçoit le bulletin, c'est limite s'il ne va pas directement à la poubelle	Reconnaissance	Evaluation	Négatif	B12	US140
	Alors que ça devrait être lui qui devrait me pousser à avoir une meilleure moyenne.	Attente	Motivation	Négatif	B12	US141
	Le CFA devrait lui faire comprendre que c'était lui aussi de motiver.	Attente	Motivation	Négatif	B12	US142
	Pour moi, il n'y a pas assez de contacts entre le CFA et l'employeur	Pédagogie	Alternance	Négatif	B12	US143
	Mais c'est pareil avec les parents.	Attente	Motivation	Négatif	B12	US144
Chercheur - Tu me disais qu'en entreprise tu n'avais pas le temps de travailler sur tes cours, et du coup quand tu es au CFA, est-ce que il y a des choses que tu fais en entreprise qui te servent ?	quand tu es au CFA, est-ce que il y a des choses que tu fais en entreprise qui te servent ?	Question	Question	Neutre	B13	US145
Bertrand - Oui, déjà quand on parle avec les copains on se raconte ce qu'on a fait en entreprise. On se raconte comment on a résolu les problèmes. En atelier, c'est pareil il y a	Oui, déjà quand on parle avec les copains on se raconte ce qu'on a fait en entreprise	Ecole	Alternance	Positif	B13	US146

des TP ou on a déjà eu le cas en entreprise alors on se dit qu'on va le refaire pour voir comment c'est dans d'autres conditions. Même avec les formateurs, on parle des problèmes qu'on a sur notre voiture ou au garage, ils nous renseignent.	On se raconte comment on a résolu les problèmes.	Ecole	Alternance	Neutre	B13	US147
	En atelier, c'est pareil il y a des TP ou on a déjà eu le cas en entreprise	Ecole	Alternance	Positif	B13	US148
	on se dit qu'on va le refaire pour voir comment c'est dans d'autres conditions.	Ecole	Alternance	Neutre	B13	US149
	Même avec les formateurs, on parle des problèmes qu'on a sur notre voiture ou au garage	Pédagogie	Alternance	Neutre	B13	US150
	ils nous renseignent.	Ecole	Alternance	Neutre	B13	US151
Chercheur - Et est-ce que l'alternance, ça change ta façon d'aborder les matières générales ?	Et est-ce que l'alternance, ça change ta façon d'aborder les matières générales ?	Question	Question	Neutre	B14	US152
Bertrand - Oui, je pense. Ce n'est pas pareil. Les matières générales, je vois bien au début quand je suis arrivé ici, les cours au collège... Bah voilà. C'était pas grave, ça passait après beaucoup d'autres choses, et au début je me suis rendu compte que j'avais du mal à parler avec les clients au garage. Alors que maintenant, grâce aux formateurs de français, ça nous a permis de développer des choses et donc maintenant on peut avoir des conversations avec les clients plus facilement. La communication par exemple. C'est déjà plus facile qu'avant, avec n'importe qui d'ailleurs.	Oui, je pense	S.E.P	Motivation	Positif	B14	US153
	Ce n'est pas pareil	S.E.P	Motivation	Neutre	B14	US154
	Les matières générales, je vois bien au début quand je suis arrivé ici, les cours au collège...	Contexte	Motivation	Neutre	B14	US155
	C'était pas grave, ça passait après beaucoup d'autres choses	Contexte	Motivation	Neutre	B14	US156
	au début je me suis rendu compte que j'avais du mal à parler avec les clients au garage	S.E.P	Motivation	Négatif	B14	US157
	grâce aux formateurs de français,	S.E.P	Motivation	Neutre	B14	US158
	ça nous a permis de développer des choses	S.E.P	Motivation	Positif	B14	US159
	et donc maintenant on peut avoir des conversations avec les clients plus facilement	S.E.P	Motivation	Positif	B14	US160
	La communication par exemple	S.E.P	Motivation	Positif	B14	US161
	C'est déjà plus facile qu'avant, avec n'importe qui d'ailleurs	S.E.P	Motivation	Positif	B14	US162
Chercheur - Et pour les maths ?	Et pour les maths ?	Question	Question	Neutre	B15	US163
Bertrand - Les maths, non, ça n'apporte rien. Ma vision des maths n'a pas changé. Pas du tout. Pour l'anglais un petit peu. J'ai vu que ça pouvait m'apporter des choses. J'ai vu ça il y a à peu près un mois au garage. Avec la classe nous sommes partis en Irlande, et nous sommes revenus. Le lundi ou j'ai réembauché, il y a un anglais qui est arrivé au garage qui ne savait pas parler français. Il était en panne avec son camion. Là je me suis dit que je devrais mieux parler anglais. Alors on s'est débrouillé avec le peu de mots que j'avais pu apprendre en Irlande. J'ai pu me débrouiller. Sachant qu'il voulait repartir tout de suite et qu'on n'avait pas les pièces et que son amortisseur était mort, j'ai fait comprendre qu'il fallait qu'il aille dans un autre garage. On les avait appelés avant et ils avaient les pièces. Donc on a dû lui donner les directions, et j'ai réussi à me débrouiller avec le peu de mots, et avec la secrétaire aussi avec le peu qu'elle peut parler.	Les maths, non, ça n'apporte rien	Anticipation	Motivation	Négatif	B15	US164
	Ma vision des maths n'a pas changé	S.E.P	Motivation	Négatif	B15	US165
	Pas du tout	S.E.P	Motivation	Négatif	B15	US166
	Pour l'anglais un petit peu	S.E.P	Motivation	Neutre	B15	US167
	J'ai vu que ça pouvait m'apporter des choses	S.E.P	Motivation	Neutre	B15	US168
	J'ai vu ça il y a à peu près un mois au garage	S.E.P	Motivation	Neutre	B15	US169
	Avec la classe nous sommes partis en Irlande, et nous sommes revenus	S.E.P	Motivation	Neutre	B15	US170
	Le lundi ou j'ai réembauché	S.E.P	Motivation	Neutre	B15	US171

	il y a un anglais qui est arrivé au garage qui ne savait pas parler français	S.E.P	Motivation	Neutre	B15	US172
	Il était en panne avec son camion	S.E.P	Motivation	Neutre	B15	US173
	Là je me suis dit que je devrais mieux parler anglais	S.E.P	Motivation	Neutre	B15	US174
	Alors on s'est débrouillé avec le peu de mots que j'avais pu apprendre en Irlande	S.E.P	Motivation	Neutre	B15	US175
	J'ai pu me débrouiller	S.E.P	Motivation	Neutre	B15	US176
	'il voulait repartir tout de suite et qu'on n'avait pas les pièces et que son amortisseur était mort	S.E.P	Motivation	Neutre	B15	US177
	j'ai fait comprendre qu'il fallait qu'il aille dans un autre garage.	S.E.P	Motivation	Neutre	B15	US178
	On les avait appelés avant et ils avaient les pièces	S.E.P	Motivation	Neutre	B15	US179
	Donc on a dû lui donner les directions	S.E.P	Motivation	Neutre	B15	US180
	j'ai réussi à me débrouiller avec le peu de mots	S.E.P	Motivation	Neutre	B15	US181
	avec la secrétaire aussi avec le peu qu'elle peut parler.	S.E.P	Motivation	Neutre	B15	US182
Chercheur - Avec des mots que tu avais appris en Irlande.	Avec des mots que tu avais appris en Irlande.	Question	Question	Neutre	B16	US183
Bertrand - Oui, en Irlande. Parce que le truc qui me donne aujourd'hui envie de parler anglais c'est le voyage en Irlande. Une fois arrivée là-bas, une fois descendue de l'avion, tout le monde parle anglais, et personne parle français. Et quand on parle que le français c'est un peu gênant. Avec le peu que je savais parler j'ai réussi à me débrouiller, on a réussi à aller dans des bars, dans des restaurants, dans les magasins, il n'y avait pas de problème. Mais après pour parler avec les gens... On a été dans des entreprises, on comprend quelques mots mais après on est largué. S'il n'y avait pas eu quelqu'un d'autre pour traduire...	Oui, en Irlande	S.E.P	Motivation	Neutre	B16	US184
	le truc qui me donne aujourd'hui envie de parler anglais c'est le voyage en Irlande	Intentionnalité	Motivation	Neutre	B16	US185
	Une fois arrivée là-bas, une fois descendue de l'avion	Contexte	Motivation	Neutre	B16	US186
	tout le monde parle anglais, et personne parle français	Contexte	Motivation	Neutre	B16	US187
	Et quand on parle que le français c'est un peu gênant	Attente	Motivation	Neutre	B16	US188
	Avec le peu que je savais parler j'ai réussi à me débrouiller	S.E.P	Motivation	Positif	B16	US189
	on a réussi à aller dans des bars, dans des restaurants, dans les magasins	S.E.P	Motivation	Positif	B16	US190
	il n'y avait pas de problème	S.E.P	Motivation	Neutre	B16	US191
	Mais après pour parler avec les gens...	S.E.P	Motivation	Neutre	B16	US192
	On a été dans des entreprises, on comprend quelques mots mais après on est largué	S.E.P	Motivation	Neutre	B16	US193
	S'il n'y avait pas eu quelqu'un d'autre pour traduire...	S.E.P	Motivation	Neutre	B16	US194
Chercheur – D'accord. Tu disais que quand tu revenais au CFA, tu n'étais pas prévenu des cours que tu avais. En général, comment tu te sens quand tu reviens en cours après une période d'entreprise ?	comment tu te sens quand tu reviens en cours après une période d'entreprise ?	Question	Question	Neutre	B17	US195

Bertrand - Bah, j'appréhende un peu, sachant que je ne sais pas les cours que j'ai. Si notre formateur nous dit qu'il y a un contrôle la prochaine fois, j'appréhende parce que si ça se trouve j'ai le contrôle dès le lundi, et comme je n'ai pas révisé, je me dis que je vais encore avoir une mauvaise note. Donc, forcément, on appréhende toujours les premiers cours qu'on a. Et savoir les heures qu'on a dans la semaine pour travailler sur notre mémoire nos dossiers ça serait pas mal aussi. Ça nous permettrait de nous organiser un peu avant pour amener ce dont on a besoin.	Bah, j'appréhende un peu	S.E.P	Motivation	Négatif	B17	US196
	sachant que je ne sais pas les cours que j'ai	Organisation	Alternance	Négatif	B17	US197
	Si notre formateur nous dit qu'il y a un contrôle la prochaine fois	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	B17	US198
	j'appréhende parce que si ça se trouve j'ai le contrôle dès le lundi	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	B17	US199
	comme je n'ai pas révisé	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	B17	US200
	je me dis que je vais encore avoir une mauvaise note	Validation Compétence	Evaluation	Négatif	B17	US201
	on appréhende toujours les premiers cours qu'on a.	S.E.P	Motivation	Négatif	B17	US202
	savoir les heures qu'on a dans la semaine pour travailler sur notre mémoire nos dossiers ça serait pas mal aussi	Organisation	Alternance	Neutre	B17	US203
	Ça nous permettrait de nous organiser un peu avant pour amener ce dont on a besoin.	Organisation	Alternance	Neutre	B17	US204
Chercheur - Et comment tu te sens quand tu retournes en entreprise après une période de CFA ?	comment tu te sens quand tu retournes en entreprise après une période de CFA ?	Question	Question	Neutre	B18	US205
Bertrand - Quand je retourne en entreprise, ça me fait du bien. Ça me libère des cours déjà [rires]. Mais ça ne fait rien de spécial. Je suis bien content quand même parce que au CFA, je suis l'internat, donc je ne vois pas ma famille. J'aime bien retourner en entreprise parce que je m'y sens bien. D'ailleurs, dès que je pars d'ici le vendredi soir, je passe au garage pour savoir ce que j'ai à faire le lundi, et puis histoire de parler avec les collègues et de boire un coup. Je n'aime pas ne pas savoir comment s'organise mon lundi.	Quand je retourne en entreprise, ça me fait du bien	Entreprise	Alternance	Positif	B18	US206
	Ça me libère des cours déjà [rires].	Entreprise	Alternance	Neutre	B18	US207
	Mais ça ne fait rien de spécial	S.E.P	Motivation	Neutre	B18	US208
	Je suis bien content quand même	S.E.P	Motivation	Positif	B18	US209
	au CFA, je suis l'internat, donc je ne vois pas ma famille	Famille	Alternance	Neutre	B18	US210
	J'aime bien retourner en entreprise parce que je m'y sens bien	Entreprise	Alternance	Positif	B18	US211
	dès que je pars d'ici le vendredi soir, je passe au garage	Entreprise	Alternance	Neutre	B18	US212
	pour savoir ce que j'ai à faire le lundi	Entreprise	Alternance	Neutre	B18	US213
	histoire de parler avec les collègues et de boire un coup	Entreprise	Alternance	Neutre	B18	US214
	Je n'aime pas ne pas savoir comment s'organise mon lundi.	Anticipation	Motivation	Négatif	B18	US215
Chercheur - D'accord. Alors du coup tu fais l'aller-retour entre le garage l'école, qu'est-ce que ça provoque en toi cet aller-retour ?	qu'est-ce que ça provoque en toi cet aller-retour ?	Question	Question	Neutre	B19	US216
Bertrand - Pas grand-chose. Comme je disais, je me plaît bien au garage, et quand je suis au CFA je suis bien aussi finalement. Parce que je retrouve mes copains, on sympathise pas mal avec les formateurs, c'est cool d'être CFA aussi. C'est sûr que je préfère être chez moi, c'est normal je pense. Mais ça ne me provoque pas... Enfin si, quand je repars du garage, je suis assez content parce que je vais retrouver mes copains, et quand je repars du CFA je suis content parce que je vais retrouver ma famille. Donc tout va bien dans un	Pas grand-chose.	S.E.P	Motivation	Neutre	B19	US217
	je me plaît bien au garage	Entreprise	Alternance	Positif	B19	US218
	quand je suis au CFA je suis bien aussi finalement	Ecole	Alternance	Positif	B19	US219
	Parce que je retrouve mes copains	Ecole	Alternance	Neutre	B19	US220

cas comme dans l'autre. Après évidemment on peut se dire que le CFA nous les majeurs, on a le droit de sortir de... Le soir on a le droit à une heure pour sortir, et après on se dit qu'on est en prison jusqu'au vendredi soir. Sauf le mercredi soir on a le droit de sortir pendant trois heures. Sinon tout le reste du temps on en prison, on est enfermé. On n'est pas assez libre, et ça je pense que ça nous... C'est pareil on est toujours enfermé, on n'a pas le temps de décompresser, je pense que ça peut agir aussi au niveau des notes et des cours. Ne pas pouvoir sortir ça c'est qu'au bout d'un moment le CFA, on n'en a marre. Être au CFA ça provoque un effet d'enfermement.	on sympathise pas mal avec les formateurs	Ecole	Alternance	Neutre	B19	US221
	c'est cool d'être CFA aussi	Ecole	Alternance	Positif	B19	US222
	C'est sûr que je préfère être chez moi	Famille	Alternance	Neutre	B19	US223
	c'est normal je pense	Famille	Alternance	Neutre	B19	US224
	Mais ça ne me provoque pas...	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	B19	US225
	quand je repars du garage, je suis assez content parce que je vais retrouver mes copains	Ecole	Alternance	Neutre	B19	US226
	quand je repars du CFA je suis content parce que je vais retrouver ma famille	Entreprise	Alternance	Neutre	B19	US227
	Donc tout va bien dans un cas comme dans l'autre	S.E.P	Motivation	Neutre	B19	US228
	on peut se dire que le CFA nous les majeurs, on a le droit de sortir de...	Ecole	Alternance	Neutre	B19	US229
	Le soir on a le droit à une heure pour sortir	Ecole	Alternance	Neutre	B19	US230
	après on se dit qu'on est en prison jusqu'au vendredi soir	Ecole	Alternance	Négatif	B19	US231
	Sauf le mercredi soir on a le droit de sortir pendant trois heures	Ecole	Alternance	Neutre	B19	US232
	Sinon tout le reste du temps on en prison, on est enfermé	Ecole	Alternance	Négatif	B19	US233
	On n'est pas assez libre, et ça je pense que ça nous...	Ecole	Alternance	Négatif	B19	US234
	C'est pareil on est toujours enfermé	S.E.P	Motivation	Neutre	B19	US235
	on n'a pas le temps de décompresser	S.E.P	Motivation	Neutre	B19	US236
	je pense que ça peut agir aussi au niveau des notes et des cours	Mode de fonctionnement	Evaluation	Neutre	B19	US237
	Ne pas pouvoir sortir ça c'est qu'au bout d'un moment le CFA, on n'en a marre	S.E.P	Motivation	Neutre	B19	US238
	Être au CFA ça provoque un effet d'enfermement.	Ecole	Alternance	Négatif	B19	US239
Chercheur - D'accord. Je reviens aux notes. Si je te dis « évaluation », qu'est-ce que ça t'évoques ?	Si je te dis « évaluation », qu'est-ce que ça t'évoques ?	Question	Question	Neutre	B20	US240
Bertrand - Bah, des notes. Abaissement de la moyenne ou augmentation, ça dépend. Donc forcément, l'employeur, comme il ne s'y intéresse pas ça ne me fait rien, mais c'est plutôt au niveau des parents forcément quand il y a une meilleure moyenne ils sont plus contents. Après, derrière ça, si l'employeur ne pousse pas, je me dis que les notes ça apporte peu, donc je ne cherche pas vraiment à améliorer. Après, évaluation... Ouais, donc les notes, la moyenne, les points...	Bah, des notes.	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	B20	US241
	Abaissement de la moyenne ou augmentation, ça dépend	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	B20	US242
	Donc forcément, l'employeur, comme il ne s'y intéresse pas ça ne me fait rien	Contexte	Motivation	Neutre	B20	US243
	mais c'est plutôt au niveau des parents	Contexte	Motivation	Neutre	B20	US244
	forcément quand il y a une meilleure moyenne ils sont plus contents.	Reconnaissance	Evaluation	Positif	B20	US245
	si l'employeur ne pousse pas, je me dis que les notes ça apporte	Reconnaissance	Evaluation	Négatif	B20	US246

	peu,					
	donc je ne cherche pas vraiment à améliorer.	Auto-Réaction	Motivation	Négatif	B20	US247
	Après, évaluation... Ouais, donc les notes, la moyenne, les points...	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	B20	US248
Chercheur - Qu'est-ce que tu ressens face à cette évaluation ?	Qu'est-ce que tu ressens face à cette évaluation ?	Question	Question	Neutre	B21	US249
Bertrand - Quand je suis face à mes notes, je suis déçu parce que je ne suis pas non plus extraordinaire. Donc je suis déçu de moi, je pense que je pourrais mieux faire. Mais je ne m'en donne pas la peine, ou on ne me pousse pas assez. Peut-être que j'ai besoin d'être poussé pour faire les choses. Donc déçu.	Quand je suis face à mes notes, je suis déçu	S.E.P	Motivation	Négatif	B21	US250
	parce que je ne suis pas non plus extraordinaire	S.E.P	Motivation	Négatif	B21	US251
	Donc je suis déçu de moi	S.E.P	Motivation	Négatif	B21	US252
	je pense que je pourrais mieux faire	S.E.P	Motivation	Négatif	B21	US253
	Mais je ne m'en donne pas la peine	Intentionnalité	Motivation	Négatif	B21	US254
	ou on ne me pousse pas assez	Contexte	Motivation	Négatif	B21	US255
	Peut-être que j'ai besoin d'être poussé pour faire les choses	Contexte	Motivation	Négatif	B21	US256
	Donc déçu	S.E.P	Motivation	Négatif	B21	US257
Chercheur - Et quand tu es interrogé à l'oral en classe par exemple ?	Et quand tu es interrogé à l'oral en classe par exemple ?	Question	Question	Neutre	B22	US258
Bertrand - Toujours une petite boule au fond du ventre de dire une bêtise et que les autres se moquent de moi. J'ai peur de la moquerie.	Toujours une petite boule au fond du ventre	S.E.P	Motivation	Négatif	B22	US259
	de dire une bêtise	S.E.P	Motivation	Neutre	B22	US260
	et que les autres se moquent de moi	S.E.P	Motivation	Neutre	B22	US261
	J'ai peur de la moquerie.	S.E.P	Motivation	Neutre	B22	US262
Chercheur - Est-ce que au long de ton cursus tu as connu plusieurs types d'évaluation ?	Est-ce que au long de ton cursus tu as connu plusieurs types d'évaluation ?	Question	Question	Neutre	B23	US263
Bertrand - Pour moi, évaluation c'est un contrôle quand on finit un chapitre. Quand on finit un chapitre ça va avec. Donc pour moi l'évaluation c'est un contrôle. C'est le résumé du chapitre. Je ne connais pas d'autres façons d'être évalué. À l'entreprise je ne suis pas évalué à part les formateurs qui viennent pour des notes de CCF. Après, à l'école primaire il y avait les « très bien », « bien », « passable », « assez bien ». Mais pour moi ça reste pareil.	Pour moi, évaluation c'est un contrôle quand on finit un chapitre	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	B23	US264
	Quand on finit un chapitre ça va avec.	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	B23	US265
	Donc pour moi l'évaluation c'est un contrôle	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	B23	US266
	C'est le résumé du chapitre	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	B23	US267
	Je ne connais pas d'autres façons d'être évalué	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	B23	US268
	À l'entreprise je ne suis pas évalué	Entreprise	Alternance	Neutre	B23	US269
	à part les formateurs qui viennent pour des notes de CCF	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	B23	US270
	Après, à l'école primaire il y avait les « très bien », « bien », « passable », « assez bien »	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	B23	US271
	Mais pour moi ça reste pareil.	Validation	Evaluation	Neutre	B23	US272

		Compétence				
Chercheur - C'est pourtant des appréciations et pas des notes.	C'est pourtant des appréciations et pas des notes.	Question	Question	Neutre	B24	US273
Bertrand – C'est vrai. Après, c'est sûr que quand on a « très bien » on est content, quand on a « bien » aussi. Mais après « assez bien » c'est moyen, on commence à très déçu et puis « passable » je trouve ça moche un peu. « Passable » pour moi c'est un brouillon. Donc c'est pas terrible.	C'est vrai.	N/A	N/A	Neutre	B24	US274
	Après, c'est sûr que quand on a « très bien » on est content	S.E.P	Motivation	Neutre	B24	US275
	quand on a « bien » aussi	S.E.P	Motivation	Neutre	B24	US276
	Mais après « assez bien » c'est moyen, on commence à très déçu	S.E.P	Motivation	Neutre	B24	US277
	et puis « passable » je trouve ça moche un peu	S.E.P	Motivation	Neutre	B24	US278
	« Passable » pour moi c'est un brouillon. Donc c'est pas terrible.	S.E.P	Motivation	Neutre	B24	US279
Chercheur - D'accord. Et si tu devais faire une comparaison entre l'évaluation par appréciations et l'évaluation par notes ?	si tu devais faire une comparaison entre l'évaluation par appréciations et l'évaluation par notes ?	Question	Question	Neutre	B25	US280
Bertrand - Pour moi, je pense que c'est plus facile à noter avec des notes, pour les formateurs par exemple. Je pense que c'est plus facile pour eux parce que les appréciations on ne sait pas vraiment sur quoi ça porte. Alors que quand les questions ont des notes on peut savoir à quelles questions on n'a pas eu les points. On sait ce qui est acquis et ce qui n'est pas acquis. Alors que l'appréciation c'est trop vague. On ne sait pas où on se plante.	je pense que c'est plus facile à noter avec des notes	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	B25	US281
	pour les formateurs par exemple	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	B25	US282
	Je pense que c'est plus facile pour eux	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	B25	US283
	parce que les appréciations on ne sait pas vraiment sur quoi ça porte	Attente	Motivation	Négatif	B25	US284
	quand les questions ont des notes on peut savoir à quelles questions on n'a pas eu les points.	Attente	Motivation	Neutre	B25	US285
	On sait ce qui est acquis et ce qui n'est pas acquis	Validation Compétence	Evaluation	Positif	B25	US286
	Alors que l'appréciation c'est trop vague	Validation Compétence	Evaluation	Négatif	B25	US287
	On ne sait pas où on se plante.	Validation Compétence	Evaluation	Négatif	B25	US288
Chercheur - D'accord. Et si tu pouvais changer quelque chose, qu'est-ce que tu changerais aux évaluations ?	Et si tu pouvais changer quelque chose, qu'est-ce que tu changerais aux évaluations ?	Question	Question	Neutre	B26	US289
Bertrand – Bonne question. Je pense que je ne les ferai pas à la fin d'un chapitre, ou alors si mais avec des petits contrôles en milieu de chapitre pour voir déjà si on a compris le début. Parce que c'est bien beau mais si on n'a pas compris le début et qu'on enchaîne tout le chapitre... Si on n'a pas compris le début, on ne va pas comprendre la fin. Alors que si on fait un contrôle entre les deux, on pourrait se dire que si on a la moyenne c'est qu'on a compris moyennement la première partie, donc forcément on va essayer de revoir la première partie avant de voir la deuxième. Alors que si on ne comprend pas le premier truc et qu'on continue, on ne comprendra pas la fin. Donc voilà, des contrôles en milieu de chapitre, ou des petits contrôles tout au long du chapitre, et un gros contrôle en milieu de chapitre. Et puis des contrôles qui reprennent plusieurs chapitres à la fois. Parce qu'on fait un chapitre en début d'année, au mois de septembre, et au mois de janvier ou février on	Je pense que je ne les ferai pas à la fin d'un chapitre	Adaptation	Evaluation	Neutre	B26	US290
	ou alors si mais avec des petits contrôles en milieu de chapitre	Adaptation	Evaluation	Neutre	B26	US291
	pour voir déjà si on a compris le début	Adaptation	Evaluation	Neutre	B26	US292
	si on n'a pas compris le début et qu'on enchaîne tout le chapitre...	Adaptation	Evaluation	Neutre	B26	US293
	Si on n'a pas compris le début	Adaptation	Evaluation	Neutre	B26	US294
	on ne va pas comprendre la fin	Adaptation	Evaluation	Neutre	B26	US295
	Alors que si on fait un contrôle entre les deux	Adaptation	Evaluation	Neutre	B26	US296

ne revoit plus le chapitre de septembre, donc on l'oublie. On ne le révise pas parce qu'on se dit qu'on ne va pas avoir de contrôle. Alors qu'à l'examen il est peut-être dedans. Quelque chose de plus progressif en fait, qui nous oblige toujours à regarder les cours qu'on a faits au début de l'année.	on pourrait se dire que si on à la moyenne c'est qu'on à compris moyennement la première partie	Adaptation	Evaluation	Neutre	B26	US297
	donc forcément on va essayer de revoir la première partie avant de voir la deuxième	Adaptation	Evaluation	Neutre	B26	US298
	Alors que si on ne comprend pas le premier truc et qu'on continue	Adaptation	Evaluation	Neutre	B26	US299
	on ne comprendra pas la fin	Adaptation	Evaluation	Neutre	B26	US300
	Donc voilà, des contrôles en milieu de chapitre	Adaptation	Evaluation	Neutre	B26	US301
	des petits contrôles tout au long du chapitre	Adaptation	Evaluation	Neutre	B26	US302
	un gros contrôle en milieu de chapitre	Adaptation	Evaluation	Neutre	B26	US303
	des contrôles qui reprennent plusieurs chapitres à la fois	Adaptation	Evaluation	Neutre	B26	US304
	Parce qu'on fait un chapitre en début d'année	Mode de fonctionnement	Evaluation	Neutre	B26	US305
	au mois de janvier ou février on ne revoit plus le chapitre de septembre, donc on l'oublie	Mode de fonctionnement	Evaluation	Neutre	B26	US306
	On ne le révise pas parce qu'on se dit qu'on ne va pas avoir de contrôle	Mode de fonctionnement	Evaluation	Neutre	B26	US307
	Alors qu'à l'examen il est peut-être dedans.	Mode de fonctionnement	Evaluation	Neutre	B26	US308
	Quelque chose de plus progressif en fait	Adaptation	Evaluation	Neutre	B26	US309
	qui nous oblige toujours à regarder les cours qu'on a faits au début de l'année.	Adaptation	Evaluation	Neutre	B26	US310
Chercheur - Et toujours sur les notes, à quel point c'est important pour toi ?	Et toujours sur les notes, à quel point c'est important pour toi ?	Question	Question	Neutre	B27	US311
Bertrand - Au point que je me dis que c'est ce que je vau. Admettons, si j'ai 15/20 je me dis que je ne suis pas mauvais. Si j'ai 10/20, c'est bien la moyenne, c'est moyen. Après, quand ça descend, on se dit qu'on est mauvais et qu'on est bon à rien. On arrête. Ça ne donne pas envie de continuer. Le mec qui se dit qu'il est bon à rien, il ne se motive pas plus. Alors que le mec qui a 15 il se dit qu'il est bon et il essaye de viser au-dessus. Le mec qui a 5/20 il se dit que ça ne sert à rien de peiner parce qu'il n'y arrivera pas. Après, ça sert surtout à savoir si on a compris le chapitre ou pas, mais ça revient toujours au même, on peut se dire que même si on a une bonne note à un moment, la prochaine fois on peut avoir une mauvaise note.	Au point que je me dis que c'est ce que je vau	S.E.P	Motivation	Neutre	B27	US312
	Admettons, si j'ai 15/20 je me dis que je ne suis pas mauvais	S.E.P	Motivation	Neutre	B27	US313
	Si j'ai 10/20, c'est bien la moyenne, c'est moyen	S.E.P	Motivation	Neutre	B27	US314
	Après, quand ça descend, on se dit qu'on est mauvais et qu'on est bon à rien	S.E.P	Motivation	Neutre	B27	US315
	On arrête	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	B27	US316
	Ça ne donne pas envie de continuer	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	B27	US317
	Le mec qui se dit qu'il est bon à rien, il ne se motive pas plus	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	B27	US318
	Alors que le mec qui a 15 il se dit qu'il est bon et il essaye de viser au-dessus	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	B27	US319
	Le mec qui a 5/20 il se dit que ça ne sert à rien de peiner	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	B27	US320
	parce qu'il n'y arrivera pas	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	B27	US321

	Après, ça sert surtout à savoir si on a compris le chapitre ou pas	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	B27	US322
	on peut se dire que même si on a une bonne note à un moment	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	B27	US323
	la prochaine fois on peut avoir une mauvaise note.	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	B27	US324
Chercheur - D'accord. Je change de sujet, et ce qu'il y a un ordinateur dans la salle ?	et ce qu'il y a un ordinateur dans la salle ?	Question	Question	Neutre	B28	US325
Bertrand - Non. Dans la salle, non. On les utilise parfois en maths, mais on va dans la salle informatique. Mais c'est plus comment gérer un tableur, pour moi ce n'est pas vraiment des maths, c'est plus de l'informatique. Pour moi, quand tu nous emmènes en maths pour faire de l'ordinateur, c'est plus pour savoir comment créer un tableau, comment marche le tableur. Je ne trouve pas qu'on fait des maths. On fait des suites géométriques, et les suites arithmétiques dessus. Une fois qu'on a compris en cours, c'est bien de le faire dans le tableau, mais moi je pense qu'on fait plutôt ça pour savoir comment faire un tableur, comment insérer des graphiques, se servir des logiciels. Pour moi ça ne porte pas le nom de maths.	Non. Dans la salle, non	Ecole	Alternance	Neutre	B28	US326
	On les utilise parfois en maths	Pédagogie	Alternance	Neutre	B28	US327
	mais on va dans la salle informatique	Pédagogie	Alternance	Neutre	B28	US328
	Mais c'est plus comment gérer un tableur	Pédagogie	Alternance	Neutre	B28	US329
	pour moi ce n'est pas vraiment des maths, c'est plus de l'informatique.	Pédagogie	Alternance	Négatif	B28	US330
	Pour moi, quand tu nous emmènes en maths pour faire de l'ordinateur	Pédagogie	Alternance	Neutre	B28	US331
	c'est plus pour savoir comment créer un tableau, comment marche le tableur	Pédagogie	Alternance	Neutre	B28	US332
	Je ne trouve pas qu'on fait des maths	Pédagogie	Alternance	Négatif	B28	US333
	On fait des suites géométriques et les suites arithmétiques dessus	Pédagogie	Alternance	Neutre	B28	US334
	Une fois qu'on a compris en cours, c'est bien de le faire dans le tableau	Pédagogie	Alternance	Neutre	B28	US335
	mais moi je pense qu'on fait plutôt ça pour savoir comment faire un tableur	Pédagogie	Alternance	Neutre	B28	US336
	Pour moi ça ne porte pas le nom de maths.	Pédagogie	Alternance	Négatif	B28	US337
Chercheur - Est-ce que ça change quelque chose dans le cours, d'utiliser l'ordinateur ?	Est-ce que ça change quelque chose dans le cours, d'utiliser l'ordinateur ?	Question	Question	Neutre	B29	US338
Bertrand - Bah, une facilité, je pense. Parce qu'on à un ordinateur, et que sur l'ordinateur il y a Internet, et dès qu'on ne comprend pas on va chercher sur Internet. Donc on trouve l'information et on la met dans le logiciel. La prof elle est contente, elle pense qu'on a bien réussi. Sauf que c'est sur Internet, ce n'est pas moi qui l'ai fait, c'est Internet. Je ne l'ai pas dans ma tête. Je l'ai lu sur Internet, je l'ai appliqué. Mais, je me rappellerai peut-être un petit peu de la manipulation qu'il faut faire, mais certainement pas entièrement. Ce qui change, c'est qu'on a accès à l'information, mais ce n'est pas bien. Par exemple les suites arithmétiques, si on ne sait pas la formule on va sur Internet et on insère la formule dans le tableur, et ça y est, c'est fait. Ça ne nous oblige pas à ouvrir le classeur pour trouver la formule pour nous l'imprimer dans la tête et pouvoir la ressortir au prochain coup.	Bah, une facilité, je pense	Pédagogie	Alternance	Négatif	B29	US339
	sur l'ordinateur il y a Internet	Pédagogie	Alternance	Neutre	B29	US340
	dès qu'on ne comprend pas on va chercher sur Internet	Pédagogie	Alternance	Neutre	B29	US341
	Donc on trouve l'information et on la met dans le logiciel	Pédagogie	Alternance	Neutre	B29	US342
	La prof elle est contente, elle pense qu'on a bien réussi	Attente	Motivation	Neutre	B29	US343
	Sauf que c'est sur Internet, ce n'est pas moi qui l'ai fait, c'est Internet	Attente	Motivation	Neutre	B29	US344
	Je ne l'ai pas dans ma tête	S.E.P	Motivation	Neutre	B29	US345
	Je l'ai lu sur Internet, je l'ai appliqué	Attente	Motivation	Neutre	B29	US346
	Mais, je me rappellerai peut-être un petit peu de la manipulation	S.E.P	Motivation	Neutre	B29	US347
	certainement pas entièrement	S.E.P	Motivation	Neutre	B29	US348

	on a accès à l'information, mais ce n'est pas bien	Attente	Motivation	Neutre	B29	US349
	les suites arithmétiques, si on ne sait pas la formule on va sur Internet	Attente	Motivation	Neutre	B29	US350
	on insère la formule dans le tableur, et ça y est, c'est fait	Attente	Motivation	Neutre	B29	US351
	Ça ne nous oblige pas à ouvrir le classeur pour trouver la formule pour nous l'imprimer dans la tête	Pédagogie	Alternance	Neutre	B29	US352
	pouvoir la ressortir au prochain coup.	Pédagogie	Alternance	Neutre	B29	US353
Chercheur - Et pourquoi est-ce que ce n'est pas bien ?	Et pourquoi est-ce que ce n'est pas bien ?	Question	Question	Neutre	B30	US354
Bertrand - Pour moi ce n'est pas bien parce que on ne l'imprime pas forcément, on ne le retient pas comment le retiendrait en apprenant ses cours. Pour moi c'est un peu trop simple. C'est de la facilité, ce n'est pas de la recherche.	on ne le retient pas comment le retiendrait en apprenant ses cours.	Pédagogie	Alternance	Neutre	B30	US355
	Pour moi c'est un peu trop simple.	Attente	Motivation	Négatif	B30	US356
	C'est de la facilité, ce n'est pas de la recherche.	Attente	Motivation	Neutre	B30	US357
Chercheur - D'accord. Alors, est-ce que tu te sens impliqué dans ta formation ?	est-ce que tu te sens impliqué dans ta formation ?	Question	Question	Neutre	B31	US358
Bertrand - Moi, personnellement, oui. D'abord, je suis délégué de la classe, et en ce moment il y a pas mal de réunion au CFA le soir. Et quand je suis chez moi en alternance, le soir je prends ma voiture et je viens à la réunion pour participer et pour essayer de faire participer toute la classe. Donc oui, je me sens pas mal impliqué dans la formation. On a aussi fait un loto pour financer notre voyage en Irlande. Comparé à ma classe, je me sens impliqué dans la formation. Après j'ai demandé plusieurs fois à la responsable du groupe de rester avec nous en veillée pour travailler sur le mémoire, et je pense que ce n'est pas mal. Mais j'étais le seul à me présenter, moi ça ne me dérange pas, c'est moi qui avais demandé, donc au contraire ça m'a fait du bien pour ma présentation de mon mémoire. Et comme je suis délégué le soir je prends le temps d'envoyer des mails à ma formatrice pour avoir les plannings et pour pouvoir les transférer à tout le monde. Ça me prend du temps parce que je n'ai pas les mails de tout le monde, et je dois les rechercher. Donc oui je me sens impliqué.	Moi, personnellement, oui	Ecole	Alternance	Neutre	B31	US359
	je suis délégué de la classe,	Ecole	Alternance	Neutre	B31	US360
	il y a pas mal de réunion au CFA le soir	Ecole	Alternance	Neutre	B31	US361
	chez moi en alternance, le soir je prends ma voiture et je viens à la réunion	Ecole	Alternance	Neutre	B31	US362
	pour essayer de faire participer toute la classe.	Ecole	Alternance	Neutre	B31	US363
	je me sens pas mal impliqué dans la formation	Ecole	Alternance	Positif	B31	US364
	On a aussi fait un loto pour financer notre voyage en Irlande	Organisation	Alternance	Neutre	B31	US365
	Comparé à ma classe, je me sens impliqué dans la formation	Organisation	Alternance	Positif	B31	US366
	j'ai demandé plusieurs fois à la responsable du groupe de rester avec nous en veillée	Intentionnalité	Motivation	Neutre	B31	US367
	pour travailler sur le mémoire, et je pense que ce n'est pas mal	Intentionnalité	Motivation	Neutre	B31	US368
	Mais j'étais le seul à me présenter	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	B31	US369
	moi ça ne me dérange pas, c'est moi qui avais demandé	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	B31	US370
	donc au contraire ça m'a fait du bien pour ma présentation de mon mémoire	S.E.P	Motivation	Neutre	B31	US371
	je suis délégué le soir je prends le temps d'envoyer des mails à ma formatrice pour avoir les plannings	Organisation	Alternance	Neutre	B31	US372
	pour pouvoir les transférer à tout le monde	Organisation	Alternance	Neutre	B31	US373
	Ça me prend du temps parce que je n'ai pas les mails de tout le monde, et je dois les rechercher	Organisation	Alternance	Neutre	B31	US374

	Donc oui je me sens impliqué.	Organisation	Alternance	Positif	B31	US375
Chercheur - D'accord. Donc tu es impliqué au sens civique, est-ce que dans le choix de ce que vous apprenez tu es impliqué ?	est-ce que dans le choix de ce que vous apprenez tu es impliqué ?	Question	Question	Neutre	B32	US376
Bertrand - Oui je pense. En relation avec le mémoire toujours. Tout ce que j'ai appris, j'ai dû le ressortir dans le mémoire un jour ou l'autre. Il y a des choses que j'avais mis dans mon mémoire dont j'ai eu besoin dans mon CCF d'atelier.	Oui je pense	Adaptation	Evaluation	Positif	B32	US377
	En relation avec le mémoire toujours	Adaptation	Evaluation	Neutre	B32	US378
	Tout ce que j'ai appris, j'ai dû le ressortir dans le mémoire un jour ou l'autre	Adaptation	Evaluation	Neutre	B32	US379
	Il y a des choses que j'avais mis dans mon mémoire dont j'ai eu besoin dans mon CCF d'atelier.	Adaptation	Evaluation	Neutre	B32	US380
Chercheur - Comment tu te sens dans des classes de type projet ?	Comment tu te sens dans des classes de type projet ?	Question	Question	Neutre	B33	US381
Bertrand - Pas à la ramasse, mais, mais niveau formateurs, franchement, je pense qu'ils s'en foutent un peu. Quand on ne comprend pas une question, ils nous laissent nous débrouiller en nous disant que tout est écrit dans le sujet, que ça ne sert à rien de leur demander. Dans ces cas-là, il ne faut pas faire formateur il faut faire autre chose. Il faut qu'ils nous aident quand on ne comprend pas, et ça se passera peut-être mieux. Il y a plusieurs formateurs qui sont comme ça. On leur dit qu'on ne comprend pas et ils nous disent que ça a été vu en cours. Si on leur pose la question, c'est pour qu'ils nous aident tout de suite, pour que ça puisse rentrer. On se sent vraiment pas aidé. Un peu seul.	Pas à la ramasse	S.E.P	Motivation	Neutre	B33	US382
	mais niveau formateurs je pense qu'ils s'en foutent un peu	Attente	Motivation	Négatif	B33	US383
	Quand on ne comprend pas une question, ils nous laissent nous débrouiller	Attente	Motivation	Neutre	B33	US384
	nous disant que tout est écrit dans le sujet	Attente	Motivation	Neutre	B33	US385
	que ça ne sert à rien de leur demander	Attente	Motivation	Neutre	B33	US386
	Dans ces cas-là, il ne faut pas faire formateur il faut faire autre chose	Attente	Motivation	Neutre	B33	US387
	Il faut qu'ils nous aident quand on ne comprend pas	Attente	Motivation	Neutre	B33	US388
	et ça se passera peut-être mieux	Attente	Motivation	Neutre	B33	US389
	Il y a plusieurs formateurs qui sont comme ça	N/A	N/A	Neutre	B33	US390
	On leur dit qu'on ne comprend pas et ils nous disent que ça a été vu en cours	S.E.P	Motivation	Neutre	B33	US391
	Si on leur pose la question, c'est pour qu'ils nous aident tout de suite	S.E.P	Motivation	Neutre	B33	US392
	pour que ça puisse rentrer.	S.E.P	Motivation	Neutre	B33	US393
	On se sent vraiment pas aidé. Un peu seul.	S.E.P	Motivation	Négatif	B33	US394
Chercheur - Je reviens sur les cours de sciences. Quel est ton sentiment général pendant un cours de sciences ?	Quel est ton sentiment général pendant un cours de sciences ?	Question	Question	Neutre	B34	US395
Bertrand - Je me sens à l'aise, je pense. Parce que le vocabulaire technique que le formateur va employer, je ne le connais. Je sais de quoi il parle, donc je me sens à l'aise. Je ne me sens pas perdu. En général je suis plutôt détendu. À part les chaises qui font mal au dos, mais bon tant pis.	Je me sens à l'aise, je pense	S.E.P	Motivation	Positif	B34	US396
	Parce que le vocabulaire technique que le formateur va employer, je ne le connais	S.E.P	Motivation	Neutre	B34	US397
	Je sais de quoi il parle	S.E.P	Motivation	Neutre	B34	US398
	donc je me sens à l'aise	S.E.P	Motivation	Positif	B34	US399

	Je ne me sens pas perdu.	S.E.P	Motivation	Neutre	B34	US400
	En général je suis plutôt détendu	S.E.P	Motivation	Neutre	B34	US401
	À part les chaises qui font mal au dos, mais bon tant pis.	S.E.P	Motivation	Neutre	B34	US402
Chercheur - Et du coup, même question, mais pendant un contrôle ?	même question, mais pendant un contrôle ?	Question	Question	Neutre	B35	US403
Bertrand - Concentré. À fond dedans pour essayer de sortir un résultat. Pour la moyenne, toujours. Parce que je sais qu'il ne sera pas forcément bon, parce que j'ai d'autres mauvaises notes. Mais j'essaie d'avoir la moyenne. Je sais que de toute façon je n'aurais pas beaucoup plus. Ça me met un peu le blues. Ça ne me donne pas envie de chercher. C'est un peu lâcheur de se dire que je n'aurais que 10/20 de toute façon. C'est de la lâcheté... Parce que je ne vais pas me donner à fond, pour moi c'est de la lâcheté. Mais on n'est pas assez poussé pour essayer de ne pas avoir cette lâcheté. Pour moi, le rôle du formateur c'est de dire leur cours, tout leur bla-bla, et quand le cours est fini ils rentrent chez eux et s'est terminé. Et je pense que ce qu'il se passe pour nous, ils s'en foutent un peu. Évidemment, je parle pour quelques formateurs, mais pas pour tous.	Concentré	S.E.P	Motivation	Neutre	B35	US404
	À fond dedans pour essayer de sortir un résultat	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	B35	US405
	Pour la moyenne, toujours.	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	B35	US406
	je sais qu'il ne sera pas forcément bon, parce que j'ai d'autres mauvaises notes	S.E.P	Motivation	Négatif	B35	US407
	Mais j'essaie d'avoir la moyenne	Intentionnalité	Motivation	Neutre	B35	US408
	Je sais que de toute façon je n'aurais pas beaucoup plus.	S.E.P	Motivation	Neutre	B35	US409
	Ça me met un peu le blues	S.E.P	Motivation	Neutre	B35	US410
	Ça ne me donne pas envie de chercher	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	B35	US411
	C'est un peu lâcheur de se dire que je n'aurais que 10/20 de toute façon	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	B35	US412
	C'est de la lâcheté...	S.E.P	Motivation	Neutre	B35	US413
	Parce que je ne vais pas me donner à fond, pour moi c'est de la lâcheté	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	B35	US414
	Mais on n'est pas assez poussé pour essayer de ne pas avoir cette lâcheté	Attente	Motivation	Neutre	B35	US415
	le rôle du formateur c'est de dire leur cours, tout leur bla-bla, et quand le cours est fini ils rentrent chez eux et s'est terminé	Pédagogie	Alternance	Neutre	B35	US416
	je pense que ce qu'il se passe pour nous, ils s'en foutent un peu	Pédagogie	Alternance	Négatif	B35	US417
	je parle pour quelques formateurs, mais pas pour tous.	Pédagogie	Alternance	Neutre	B35	US418
Chercheur - Alors, qu'est-ce qui te donne envie d'apprendre dans certaines matières ?	qu'est-ce qui te donne envie d'apprendre dans certaines matières ?	Question	Question	Neutre	B36	US419
Bertrand - Pour moi, ce qui me donne envie d'apprendre, c'est que ça peut me servir dans la vie plus tard. Premièrement. Après, la vie, le travail, je pense que c'est tout quoi. Peut-être ensuite, la volonté et l'estime des autres personnes envers moi qu'ils pourraient avoir si j'étais bon. Si je n'ai pas le bac, les gens vont penser que je suis mauvais et bon à rien. Moi ça me mettrait en colère, sachant que j'ai bossé pour essayer de l'avoir. Ça pour moi c'est de l'estime. Si j'ai eu mon bac, ils diront que c'est déjà pas mal. Le fait d'avoir travaillé pour l'avoir, si je ne l'avais pas je serai en colère. C'est normal qu'il ne soit pas donné, mais ça me mettrait en colère. Vu le temps que j'y ai passé.	ce qui me donne envie d'apprendre, c'est que ça peut me servir dans la vie	Anticipation	Motivation	Neutre	B36	US420
	Après, la vie, le travail, je pense que c'est tout quoi	Anticipation	Motivation	Neutre	B36	US421
	Peut-être ensuite, la volonté et l'estime des autres personnes envers moi	Reconnaissance	Evaluation	Neutre	B36	US422
	qu'ils pourraient avoir si j'étais bon	Reconnaissance	Evaluation	Neutre	B36	US423
	Si je n'ai pas le bac, les gens vont penser que je suis mauvais et bon à rien	Reconnaissance	Evaluation	Neutre	B36	US424
	Moi ça me mettrait en colère,	S.E.P	Motivation	Neutre	B36	US425

	sachant que j'ai bossé pour essayer de l'avoir	S.E.P	Motivation	Neutre	B36	US426
	Ça pour moi c'est de l'estime.	Reconnaissance	Evaluation	Neutre	B36	US427
	Si j'ai eu mon bac, ils diront que c'est déjà pas mal	Reconnaissance	Evaluation	Neutre	B36	US428
	Le fait d'avoir travaillé pour l'avoir	Reconnaissance	Evaluation	Neutre	B36	US429
	si je ne l'avais pas je serai en colère	Reconnaissance	Evaluation	Négatif	B36	US430
	C'est normal qu'il ne soit pas donné, mais ça me mettrait en colère	Reconnaissance	Evaluation	Négatif	B36	US431
	Vu le temps que j'y ai passé.	Reconnaissance	Evaluation	Négatif	B36	US432
Chercheur - Alors, au contraire, qu'est-ce qui ne te donne pas envie d'apprendre dans d'autres matières ?	qu'est-ce qui ne te donne pas envie d'apprendre dans d'autres matières ?	Question	Question	Neutre	B37	US433
Bertrand - De me dire que je n'ai pas appris, que je n'ai pas pris en compte, les bases à l'école primaire au collège. Je me dis que maintenant c'est trop tard je n'ai pas les bases donc ça sert à rien que je continue. Pourquoi ne pas faire des remises à niveau ? Après, il faut avoir la disponibilité, et peut-être trouver les organismes qui le font, et se donner l'envie. Pas avoir les bases, forcément, en anglais par exemple si on n'a pas les bases ça ne sert à rien. Après, si... Si je prends l'histoire, moi, ce qui s'est passé dans le passé, ça a du mal à rentrer puisque, voilà quoi, c'est dans le passé. C'est bien de le voir, c'est sûr mais ça ne me passionne pas. Ça ne me passionne pas. De la géographie, oui. Parce que ça, quand on part en vacances, quand on voyage, c'est utile. Mais l'histoire, c'est du passé, c'est bon, on n'en parle plus. Les trucs qui se sont passés 5000 ans avant Jésus-Christ, c'est bon [rires]. C'est bien de l'avoir dans les bouquins, il y en a que ça intéresse. Mais dans la formation technique, je ne vois pas ce que ça peut m'apporter.	De me dire que je n'ai pas appris	S.E.P	Motivation	Neutre	B37	US434
	que je n'ai pas pris en compte, les bases à l'école primaire au collège	S.E.P	Motivation	Neutre	B37	US435
	Je me dis que maintenant c'est trop tard	Intentionnalité	Motivation	Neutre	B37	US436
	je n'ai pas les bases donc ça sert à rien que je continue	Intentionnalité	Motivation	Neutre	B37	US437
	Pourquoi ne pas faire des remises à niveau ?	Intentionnalité	Motivation	Neutre	B37	US438
	Après, il faut avoir la disponibilité	Intentionnalité	Motivation	Neutre	B37	US439
	et peut-être trouver les organismes qui le font	Intentionnalité	Motivation	Neutre	B37	US440
	et se donner l'envie	Intentionnalité	Motivation	Neutre	B37	US441
	en anglais par exemple si on n'a pas les bases ça ne sert à rien	S.E.P	Motivation	Neutre	B37	US442
	Si je prends l'histoire, moi, ce qui s'est passé dans le passé, ça a du mal à rentrer	S.E.P	Motivation	Neutre	B37	US443
	voilà quoi, c'est dans le passé	S.E.P	Motivation	Neutre	B37	US444
	C'est bien de le voir, c'est sûr mais ça ne me passionne pas	S.E.P	Motivation	Neutre	B37	US445
	Ça ne me passionne pas	S.E.P	Motivation	Neutre	B37	US446
	De la géographie, oui. Parce que ça, quand on part en vacances, quand on voyage, c'est utile	Anticipation	Motivation	Neutre	B37	US447
	Mais l'histoire, c'est du passé, c'est bon, on n'en parle plus	S.E.P	Motivation	Neutre	B37	US448
	Les trucs qui se sont passés 5000 ans avant Jésus-Christ, c'est bon [rires]	S.E.P	Motivation	Neutre	B37	US449
	C'est bien de l'avoir dans les bouquins, il y en a que ça intéresse	S.E.P	Motivation	Neutre	B37	US450
	Mais dans la formation technique, je ne vois pas ce que ça peut m'apporter.	Anticipation	Motivation	Neutre	B37	US451

Chercheur - Est-ce que tu as des remarques supplémentaires ou des questions ?	Est-ce que tu as des remarques supplémentaires ou des questions ?	Question	Question	Neutre	B38	US452
Bertrand - Je voulais juste appuyer le fait qu'on n'ait pas assez poussé, ou pas assez suivi. Pour moi, les formateurs ne viennent qu'une fois ou deux en entreprise, les parents reçoivent juste le bulletin, après c'est sur les parents ils n'appellent pas le CFA non plus. C'est sûr, de tous les côtés, il n'y a pas assez d'implication pour nous pousser à évoluer.	Je voulais juste appuyer le fait qu'on n'ait pas assez poussé	Attente	Motivation	Négatif	B38	US453
	ou pas assez suivi	Attente	Motivation	Négatif	B38	US454
	Pour moi, les formateurs ne viennent qu'une fois ou deux en entreprise	Attente	Motivation	Négatif	B38	US455
	les parents reçoivent juste le bulletin	Attente	Motivation	Négatif	B38	US456
	après c'est sur les parents ils n'appellent pas le CFA non plus	Attente	Motivation	Négatif	B38	US457
	C'est sûr, de tous les côtés, il n'y a pas assez d'implication pour nous pousser à évoluer.	Attente	Motivation	Négatif	B38	US458
Chercheur - Merci.	Merci.	Question	Question	Neutre	B39	US459

c. Entretien 3 : ER-20130429

Extrait du discours	Unité de sens	Sous-Thème	Thème	Jugement	Interaction	Index U.S.
Chercheur - Alors, je fais une enquête, sur ton désir d'apprendre et tes compétences dans les matières générales, et en particulier les sciences. Et j'aimerais donc que tu me parles de tes relations avec ces matières-là.	j'aimerais que tu me parles de tes relations avec ces matières-là.	Question	Question	Neutre	C1	US1
Céline – Oulà. [Rires] Euh... Eh bien moi, vu que je suis en Bac Pro, je n'ai pas trop le choix d'avoir des matières scientifiques. Enfin, tout ce qui est les maths, la biologie, les sciences, tout ça, je n'ai pas trop le choix. Donc, c'est vrai que ça m'aidera plus tard parce que je veux être infirmière, donc je n'ai pas trop le choix. Donc euh... C'est vrai que si j'avais pu éviter ces matières-là, je ne les aurais pas pris parce que ce ne sont pas les matières qui me... qui m'intéressent le plus parce que je trouve que ce n'est pas... Je trouve que des fois c'est compliqué, il y a des choses qui... dont on a pas l'impression qu'elles serviront à grand-chose... Mais bon, je le fais quand même. Sinon, euh... Tout ce qui est Math ou des choses comme ça... Enfin, mes deux matières préférées dans les sciences c'est plutôt les Math et la Biologie, parce que ce sont des matières ou je ne suis pas trop mauvaise, ou j'arrive à trouver des choses. Mais sinon, les sciences physiques c'est... [Rires] J'ai énormément de mal. Et puis bah... Voilà, pour les matières [Silence de 15 secondes].	Oulà. [Rires]	N/A	N/A	Neutre	C1	US2
	Eh bien moi, vu que je suis en Bac Pro	Contexte	Motivation	Neutre	C1	US3
	je n'ai pas trop le choix d'avoir des matières scientifiques	Contexte	Motivation	Négatif	C1	US4
	Enfin, tout ce qui est les maths, la biologie, les sciences, tout ça	Contexte	Motivation	Neutre	C1	US5
	je n'ai pas trop le choix	Contexte	Motivation	Négatif	C1	US6
	c'est vrai que ça m'aidera plus tard parce que je veux être infirmière,	Anticipation	Motivation	Neutre	C1	US7
	je n'ai pas trop le choix	Contexte	Motivation	Négatif	C1	US8
	C'est vrai que si j'avais pu éviter ces matières-là	Intentionnalité	Motivation	Neutre	C1	US9
	je ne les aurais pas pris	Intentionnalité	Motivation	Négatif	C1	US10
	ce ne sont pas les matières qui me... qui m'intéressent	Intentionnalité	Motivation	Négatif	C1	US11
	je trouve que ce n'est pas... Je trouve que des fois c'est compliqué	S.E.P	Motivation	Négatif	C1	US12
	on a pas l'impression qu'elles serviront à grand-chose	Anticipation	Motivation	Neutre	C1	US13
	Mais bon, je le fais quand même	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	C1	US14
	mes deux matières préférées dans les sciences c'est plutôt les Math et la Biologie	Pédagogie	Alternance	Neutre	C1	US15
	parce que ce sont des matières ou je ne suis pas trop mauvaise	S.E.P	Motivation	Neutre	C1	US16
	j'arrive à trouver des choses	S.E.P	Motivation	Neutre	C1	US17
	les sciences physiques c'est... [Rires]	Pédagogie	Alternance	Neutre	C1	US18
	J'ai énormément de mal	S.E.P	Motivation	Négatif	C1	US19
	Et puis bah... Voilà, pour les matières	N/A	N/A	Neutre	C1	US20
	[Silence de 15 secondes].	N/A	N/A	Neutre	C1	US21
Chercheur – Et les matières générales ? Si on étend le discours ...	Et les matières générales	Question	Question	Neutre	C2	US22
Céline – Euh... Les matières générales ? Oui ça va, parce que bon par exemple j'ai... En Français je ne suis pas très bonne même si j'essaye au maximum de... Parce que bon je sais que, même avec les autres matières, qu'il y a toujours un lien, donc j'essaye toujours d'être	Oui ça va	S.E.P	Motivation	Positif	C2	US23
	En Français je ne suis pas très bonne même si j'essaye au maximum	S.E.P	Motivation	Neutre	C2	US24

<p>eh... De faire « 50/50 » avec les autres matières. Mais sinon, après les autres matières c'est un peu la même chose. C'est vrai que je préfère être en stage qu'en cours, parce que les stages ça m'intéresse un peu plus, parce que c'est plus tard... Je me sens un peu mieux, au niveau de tout ce qui est, pour euh... Parce que moi j'aime plutôt faire du soin, des choses comme ça, moi je préfère être dedans, mais alors les cours... Voilà [Rires puis silence].</p>	je sais que, même avec les autres matières, qu'il y a toujours un lien	Pédagogie	Alternance	Neutre	C2	US25
	j'essaye toujours d'être euh... De faire « 50/50 »	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	C2	US26
	Mais sinon, après les autres matières c'est un peu la même chose	Pédagogie	Alternance	Neutre	C2	US27
	C'est vrai que je préfère être en stage qu'en cours,	Entreprise	Alternance	Neutre	C2	US28
	les stages ça m'intéresse un peu plus,	Entreprise	Alternance	Positif	C2	US29
	Je me sens un peu mieux	S.E.P	Motivation	Positif	C2	US30
	j'aime plutôt faire du soin, des choses comme ça	Entreprise	Alternance	Neutre	C2	US31
	je préfère être dedans, mais alors les cours...	Entreprise	Alternance	Neutre	C2	US32
	Voilà [Rires puis silence].	N/A	N/A	Neutre	C2	US33
Chercheur – D'accord. Tu dis que tu n'as pas le choix.	Tu dis que tu n'as pas le choix.	Question	Question	Neutre	C3	US34
<p>Cécile – Oui, je veux dire, j'ai pas le choix de les choisir ou pas. De toute façon je dois les faire. Si on me dit qu'il faut que je fasse de la biologie, et bien je fais la biologie mais à contrecœur quoi. Enfin après ça dépend des matières. Mais il y a des matières où je suis contente d'être en cours, mais il y a des matières où c'est plus... J'y vais à reculons. Parce que soit c'est trop difficile, comme les sciences physiques, alors ça c'est un cours où je vais vraiment à reculons parce que c'est... C'est un cours où j'ai un peu de mal parce que c'est très... Tout ce qui est scientifique c'est pas trop mon truc.</p>	Oui, je veux dire, j'ai pas le choix de les choisir ou pas	Contexte	Motivation	Neutre	C3	US35
	De toute façon je dois les faire	Contexte	Motivation	Négatif	C3	US36
	Si on me dit qu'il faut que je fasse de la biologie	Contexte	Motivation	Neutre	C3	US37
	et bien je fais la biologie mais à contrecœur quoi	Auto-Réaction	Motivation	Négatif	C3	US38
	enfin après ça dépend des matières	Contexte	Motivation	Neutre	C3	US39
	Mais il y a des matières où je suis contente d'être en cours,	S.E.P	Motivation	Neutre	C3	US40
	mais il y a des matières où c'est plus... J'y vais à reculons	S.E.P	Motivation	Neutre	C3	US41
	Parce que soit c'est trop difficile, comme les sciences physiques	S.E.P	Motivation	Négatif	C3	US42
	c'est un cours où je vais vraiment à reculons	S.E.P	Motivation	Négatif	C3	US43
	C'est un cours où j'ai un peu de mal parce que c'est très...	S.E.P	Motivation	Négatif	C3	US44
	Tout ce qui est scientifique c'est pas trop mon truc.	S.E.P	Motivation	Négatif	C3	US45
Chercheur – C'est difficile.	C'est difficile.	Question	Question	Neutre	C4	US46
<p>Céline – Oui, parce qu'en cours on apprend plutôt des formules, du coup de n'est pas... J'ai un peu de mal à comprendre des fois la logique, même si ça peut être simple je pars facilement dans quelque chose de très compliqué, des choses comme ça.</p>	Oui, parce qu'en cours on apprend plutôt des formules	Pédagogie	Alternance	Neutre	C4	US47
	du coup de n'est pas... J'ai un peu de mal à comprendre des fois la logique	Pédagogie	Alternance	Neutre	C4	US48
	même si ça peut être simple je pars facilement dans quelque chose de très compliqué	Pédagogie	Alternance	Neutre	C4	US49
	des choses comme ça.	Pédagogie	Alternance	Neutre	C4	US50
Chercheur – Et tu préfères être en stage.	Et tu préfères être en stage.	Question	Question	Neutre	C5	US51
Céline – Bah oui parce que quand on est en stage on est tout de suite en situation de	Bah oui	N/A	N/A	Neutre	C5	US52

professionnel et donc comme les cours ça ne m'intéresse pas, enfin avant [l'alternance] les cours ce n'était pas trop mon truc. J'y allais un peu comme ça, et en troisième on a du faire un stage d'une semaine et du coup j'ai fait un stage qui m'as énormément plut. Ensuite je suis rentré à la MFR parce qu'ils sont en alternance. Et c'est pour ça que je préfère les stages.	quand on est en stage on est tout de suite en situation de professionnel	Entreprise	Alternance	Neutre	C5	US53
	comme les cours ça ne m'intéresse pas	Ecole	Alternance	Neutre	C5	US54
	avant [l'alternance] les cours ce n'était pas trop mon truc	Pédagogie	Alternance	Neutre	C5	US55
	J'y allais un peu comme ça	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	C5	US56
	en troisième on a du faire un stage d'une semaine et du coup j'ai fait un stage qui m'as énormément plut	Entreprise	Alternance	Neutre	C5	US57
	Ensuite je suis rentré à la MFR parce qu'ils sont en alternance	Ecole	Alternance	Neutre	C5	US58
	Et c'est pour ça que je préfère les stages.	Entreprise	Alternance	Neutre	C5	US59
Chercheur – Et avant tu allais aux cours « comme ça ».	Et avant tu allais aux cours « comme ça ».	Question	Question	Neutre	C6	US60
Céline – Dans les écoles générales, les cours c'est tout le temps, tout le temps, tout le temps, qu'on est en cours. C'est vrai qu'à force d'être assis sur une chaise toute une année, c'est pas très, très... Voilà. Pas très marrant, donc je m'ennuyais énormément. Et donc du coup maintenant à la MFR, de ne pas être là tout le temps, maintenant quand je suis en cours je m'intéresse un peu plus que avant.	Dans les écoles générales, les cours c'est tout le temps, tout le temps, tout le temps	Contexte	Motivation	Neutre	C6	US61
	C'est vrai qu'à force d'être assis sur une chaise toute une année,	Contexte	Motivation	Neutre	C6	US62
	c'est pas très, très... Voilà. Pas très marrant	Contexte	Motivation	Neutre	C6	US63
	donc je m'ennuyais énormément	S.E.P	Motivation	Négatif	C6	US64
	Et donc du coup maintenant à la MFR, de ne pas être là tout le temps	Organisation	Alternance	Positif	C6	US65
	maintenant quand je suis en cours je m'intéresse un peu plus que avant.	S.E.P	Motivation	Positif	C6	US66
Chercheur – Le fait de ne pas être là tout le temps, c'est plus intéressant ?	ne pas être là tout le temps, c'est plus intéressant ?	Question	Question	Neutre	C7	US67
Céline – Voilà, bah parce que les En fait comme les profs ne sont pas toujours avec nous, on a un détachement, on est pas toujours dans la même pièce, et du coup c'est un peu plus intéressant d'être en cours. On est content de se retrouver tous, de retrouver les cours, d'apprendre de nouvelles choses. Alors qu'apprendre tout le temps, tout le temps, tous les jours, avec plusieurs matières, à force on supporte moins les profs. On a du mal avec eux.	comme les profs ne sont pas toujours avec nous	Organisation	Alternance	Neutre	C7	US68
	on a un détachement	S.E.P	Motivation	Positif	C7	US69
	on est pas toujours dans la même pièce,	Organisation	Alternance	Neutre	C7	US70
	du coup c'est un peu plus intéressant d'être en cours	S.E.P	Motivation	Neutre	C7	US71
	On est content de se retrouver tous, de retrouver les cours	Intentionnalité	Motivation	Positif	C7	US72
	d'apprendre de nouvelles choses	Intentionnalité	Motivation	Positif	C7	US73
	Alors qu'apprendre tout le temps, tout le temps, tous les jours	Ecole	Alternance	Négatif	C7	US74
	avec plusieurs matières	Ecole	Alternance	Négatif	C7	US75
	à force on supporte moins les profs. On a du mal avec eux.	Ecole	Alternance	Négatif	C7	US76
Chercheur – Ta formation correspond à ce que tu veux faire ?	Ta formation correspond à ce que tu veux faire ?	Question	Question	Neutre	C8	US77
Céline – Oui, parfaitement. C'est moi qui ai choisi. Quand j'étais à la MFR, dans ma première année, donc la classe de 3 ^{ème} , j'ai fait tous mes stages en soins. Et c'est quelque chose que j'ai énormément aimé et ma prof principale m'a proposée de faire ce Bac Pro et	Oui, parfaitement	Intentionnalité	Motivation	Positif	C8	US78
	C'est moi qui ai choisi	Intentionnalité	Motivation	Positif	C8	US79

j'étais d'accord. J'ai choisi de le faire en alternance parce que j'aime toute la partie professionnelle. J'aime aller au travail le matin. Du coup je suis resté à la MFR pour continuer. Et puis je me suis rendu compte qu'à la MFR j'avais des meilleures notes que quand j'étais dans mes autres établissements.	à la MFR, dans ma première année j'ai fait tous mes stages en soins.	Intentionnalité	Motivation	Neutre	C8	US80
	Et c'est quelque chose que j'ai énormément aimé	S.E.P	Motivation	Neutre	C8	US81
	ma prof principale m'a proposée de faire ce Bac Pro	Contexte	Motivation	Neutre	C8	US82
	et j'étais d'accord	Intentionnalité	Motivation	Neutre	C8	US83
	J'ai choisi de le faire en alternance	Intentionnalité	Motivation	Positif	C8	US84
	j'aime toute la partie professionnelle.	Pédagogie	Alternance	Positif	C8	US85
	J'aime aller au travail le matin.	Entreprise	Alternance	Positif	C8	US86
	Du coup je suis resté à la MFR pour continuer.	Ecole	Alternance	Neutre	C8	US87
	Et puis je me suis rendu compte qu'à la MFR j'avais des meilleures notes	Mode de fonctionnement	Evaluation	Neutre	C8	US88
Chercheur – Ce que tu aimes c'est aller au travail le matin.	Ce que tu aimes c'est aller au travail le matin.	Question	Question	Neutre	C9	US89
Céline – Oui [Rires]. Parce que quand je suis en entreprise c'est du soin et j'aime ça. Du coup le matin ça me motive pour y aller. Alors que quand le matin je me réveille pour aller en cours ce n'est pas ... ce n'est pas ce qui me motive le plus, alors que quand je vais au travail je sais que je vais faire plein de choses, que je vais apprendre plein de choses alors qu'en cours...	Oui [Rires]	N/A	N/A	Neutre	C9	US90
	quand je suis en entreprise c'est du soin et j'aime ça	Entreprise	Alternance	Positif	C9	US91
	Du coup le matin ça me motive pour y aller	Auto-Réaction	Motivation	Positif	C9	US92
	quand le matin je me réveille pour aller en cours ce n'est pas ... ce n'est pas ce qui me motive le plus	Anticipation	Motivation	Positif	C9	US93
	quand je vais au travail je sais que je vais faire plein de choses	Anticipation	Motivation	Positif	C9	US94
	que je vais apprendre plein de choses alors qu'en cours...	Anticipation	Motivation	Neutre	C9	US95
Chercheur – D'accord. Alors, si je reviens sur l'alternance. Qu'est-ce que c'est l'alternance pour toi ?	Qu'est-ce que c'est l'alternance pour toi ?	Question	Question	Neutre	C10	US96
Céline – C'est 50% en cours et 50% en stage [Rires].	C'est 50% en cours et 50% en stage [Rires].	Organisation	Alternance	Neutre	C10	US97
Chercheur – C'est très précisément ce qui est écrit sur les flyers [Rires]. D'accord. Comment est-ce qu'elle est organisée dans ton établissement ?	Comment est-ce qu'elle est organisée dans ton établissement ?	Question	Question	Neutre	C11	US98
Céline – Bah je vais en cours... enfin, je vais une semaine en cours, une semaine en stage, etcetera. Mais des fois je peux me retrouver à être deux semaines en cours, ou deux semaines en stage. C'est tout.	Bah je vais en cours... enfin, je vais une semaine en cours, une semaine en stage	Organisation	Alternance	Neutre	C11	US99
	etcetera.	N/A	N/A	Neutre	C11	US100
	Mais des fois je peux me retrouver à être deux semaines en cours	Organisation	Alternance	Neutre	C11	US101
	ou deux semaines en stage	Organisation	Alternance	Neutre	C11	US102
Chercheur – Et au niveau administratif ?	Et au niveau administratif ?	Question	Question	Neutre	C12	US103
Céline – Il n'y a pas vraiment de différence. Il y a juste, par exemple, au niveau des cours, on a des... Enfin on a plus de cours que les autres parce qu'on a des cours qui sont ... Comme on est dans le soin, on a des cours spécifiques à ça. Par rapport aux lycées généraux.	Il n'y a pas vraiment de différence	Institution	Alternance	Neutre	C12	US104
	Il y a juste, par exemple, au niveau des cours	Institution	Alternance	Neutre	C12	US105
	on a des... Enfin on a plus de cours que les autres	Institution	Alternance	Neutre	C12	US106

	Comme on est dans le soin, on a des cours spécifiques à ça	Institution	Alternance	Neutre	C12	US107
	Par rapport aux lycées généraux.	Institution	Alternance	Neutre	C12	US108
Chercheur – D'accord. Et le fait d'être en alternance, est ce que ça change ta façon d'aborder les matières générales ?	Et le fait d'être en alternance, est ce que ça change ta façon d'aborder les matières générales ?	Question	Question	Neutre	C13	US109
Céline – Oui. Parce que... comme on n'est pas tout le temps en cours, on a plus de temps pour réviser et pour faire nos devoirs. Du coup quand on revient à la MFR, enfin moi personnellement j'ai vu que dans mes anciens collègues j'avais des notes euh... c'était catastrophique. Alors qu'à la MFR j'ai vu que j'avais vraiment les capacités d'être en cours, mais c'est parce que comme je n'étais pas tout le temps à la MFR, j'avais le temps de réviser et de faire mes devoirs. Du coup quand j'arrive en cours je sais déjà tout ce que j'ai fait pendant ma semaine en entreprise. J'ai du temps pendant mes semaines de stage pour réviser et faire mes devoirs.	Oui.	Pédagogie	Alternance	Neutre	C13	US110
	comme on n'est pas tout le temps en cours, on a plus de temps pour réviser et pour faire nos devoirs	Organisation	Alternance	Neutre	C13	US111
	j'ai vu que dans mes anciens collègues j'avais des notes euh... c'était catastrophique	Validation Compétence	Evaluation	Négatif	C13	US112
	Alors qu'à la MFR j'ai vu que j'avais vraiment les capacités d'être en cours	S.E.P	Motivation	Positif	C13	US113
	mais c'est parce que comme je n'étais pas tout le temps à la MFR, j'avais le temps de réviser et de faire mes devoirs	Organisation	Alternance	Neutre	C13	US114
	quand j'arrive en cours je sais déjà tout ce que j'ai fait pendant ma semaine en entreprise.	Pédagogie	Alternance	Neutre	C13	US115
	J'ai du temps pendant mes semaines de stage pour réviser et faire mes devoirs.	Organisation	Alternance	Neutre	C13	US116
Chercheur – D'accord. Et donc ça, ça change ta manière de voir ?	Et donc ça, ça change ta manière de voir ?	Question	Question	Neutre	C14	US117
Céline – Voilà, parce que quand je suis chez moi après, pendant la semaine je peux relire les cours, me les remettre en tête. Donc ça me donne plus envie de me dire : « Tiens on a fait ça la dernière fois, qu'est-ce qu'on va faire la prochaine fois ? », ça me donne plus envie de retourner en cours. Mais quand on est tout le temps en cours et qu'on fait tout le temps la même chose bah, à force... c'est lassant. Ça me motive de relire mes cours parce que ça me remet le sujet en tête et après j'ai plein de choses qui me viennent en tête. Par exemple quand je relis mon cours d'histoire et bien, quand on fait un sujet je me demande quelle sera la fin. Bien sûr il y a des matières où j'ai beau relire les cours mais ça ne me donne pas du tout envie d'y aller [Rires]. Bien sûr si j'étais pas en entreprise mais en vacance je relirais mes cours quand même. Des fois je me dis aussi, pourquoi quand je reviens pas de cours le soir je relis mes cours et puis le lendemain je me remotive. Mais en fait c'est vraiment d'avoir plus de temps pour rentrer dans le sujet pendant les vacances ou pendant les stages, bah ça me donne plus envie de retourner en cours. Parce que le soir quand je rentre chez moi je ne me dis pas que dans une heure il faut manger et que demain j'ai cours. Alors que là je sais que c'est dans une semaine, donc j'ai le temps.	Voilà, parce que quand je suis chez moi après, pendant la semaine je peux relire les cours	Organisation	Alternance	Positif	C14	US118
	me les remettre en tête	Techniques d'acquisition	Evaluation	Positif	C14	US119
	Donc ça me donne plus envie	Intentionnalité	Motivation	Positif	C14	US120
	ça me donne plus envie de retourner en cours.	Intentionnalité	Motivation	Positif	C14	US121
	Mais quand on est tout le temps en cours et qu'on fait tout le temps la même chose	Ecole	Alternance	Neutre	C14	US122
	à force... c'est lassant	S.E.P	Motivation	Neutre	C14	US123
	Ça me motive de relire mes cours parce que ça me remet le sujet en tête	Techniques d'acquisition	Evaluation	Positif	C14	US124
	après j'ai plein de choses qui me viennent en tête.	Techniques d'acquisition	Evaluation	Neutre	C14	US125
	Par exemple quand je relis mon cours d'histoire et bien, quand on fait un sujet je me demande quelle sera la fin	Techniques d'acquisition	Evaluation	Neutre	C14	US126
	Bien sûr il y a des matières où j'ai beau relire les cours mais ça ne me donne pas du tout envie d'y aller	Techniques d'acquisition	Evaluation	Neutre	C14	US127

	Bien sûr si j'étais pas en entreprise mais en vacance je relirais mes cours quand même	Entreprise	Alternance	Neutre	C14	US128
	Des fois je me dis aussi, pourquoi quand je reviens pas de cours le soir je relis mes cours	Ecole	Alternance	Neutre	C14	US129
	puis le lendemain je me remotive	Intentionnalité	Motivation	Neutre	C14	US130
	Mais en fait c'est vraiment d'avoir plus de temps	Contexte	Motivation	Positif	C14	US131
	ça me donne plus envie de retourner en cours	Intentionnalité	Motivation	Positif	C14	US132
	le soir quand je rentre chez moi je ne me dis pas que dans une heure il faut manger	Contexte	Motivation	Neutre	C14	US133
	Alors que là je sais que c'est dans une semaine, donc j'ai le temps.	Contexte	Motivation	Neutre	C14	US134
Chercheur – Dans cette alternance du coup, comment tu ressens le moment où tu retournes en classe ?	comment tu ressens le moment où tu retournes en classe ?	Question	Question	Neutre	C15	US135
Céline – Bonne question. [Rires]. [Silence de 10 secondes]. Alors, je vais dire aussi par rapport à mes amis... Vu qu'on ne voit pas les personnes pendant deux semaines, que ce soit les profs ou les amis, et bien quand on va à la MFR, on est... Enfin, on s'est pas vu pendant deux semaines donc la plupart du temps le weekend on est tous super content. On se dit que c'est super, qu'on va se revoir. Et puis voilà. C'est vrai que des fois c'est un peu dur mais bon. Parce que bon, après quand on part pendant deux semaines ou trois, quand on ne voit plus personne pendant trois semaines des fois c'est un peu dur. Je prends mon cas, pendant les vacances je ne suis pas sortie parce que j'avais tous mes devoirs à faire et du coup quand on se revoit c'est vrai qu'on est très content de se revoir, parce que ça fait longtemps. On a plus de choses à partager, à se dire que si on c'était vu la veille. C'est dur parce que ça fait toujours mal de se détacher de ses amis. Mais après quand on revient on est content de se retrouver.	Bonne question. [Rires]	N/A	N/A	Neutre	C15	US136
	[Silence de 10 secondes]	N/A	N/A	Neutre	C15	US137
	je vais dire aussi par rapport à mes amis...	Ecole	Alternance	Neutre	C15	US138
	Vu qu'on ne voit pas les personnes pendant deux semaines	Ecole	Alternance	Neutre	C15	US139
	que ce soit les profs ou les amis, et bien quand on va à la MFR	Ecole	Alternance	Neutre	C15	US140
	on est... Enfin, on s'est pas vu pendant deux semaines donc la plupart du temps le weekend on est tous super content.	S.E.P	Motivation	Positif	C15	US141
	On se dit que c'est super, qu'on va se revoir	Ecole	Alternance	Positif	C15	US142
	Et puis voilà. C'est vrai que des fois c'est un peu dur mais bon	Ecole	Alternance	Neutre	C15	US143
	après quand on part pendant deux semaines ou trois, quand on ne voit plus personne pendant trois semaines	Entreprise	Alternance	Neutre	C15	US144
	des fois c'est un peu dur	Entreprise	Alternance	Négatif	C15	US145
	Je prends mon cas, pendant les vacances je ne suis pas sortie	Famille	Alternance	Négatif	C15	US146
	j'avais tous mes devoirs à faire	N/A	N/A	Négatif	C15	US147
	du coup quand on se revoit c'est vrai qu'on est très content de se revoir	S.E.P	Motivation	Neutre	C15	US148
	parce que ça fait longtemps	Ecole	Alternance	Neutre	C15	US149
	On a plus de choses à partager, à se dire que si on c'était vu la veille	Ecole	Alternance	Neutre	C15	US150
	C'est dur parce que ça fait toujours mal de se détacher de ses amis	Ecole	Alternance	Neutre	C15	US151
	Mais après quand on revient on est content de se retrouver.	Ecole	Alternance	Neutre	C15	US152

Chercheur – D'accord. Et comment tu te sens quand tu retournes en entreprise, après des semaines à la MFR ?	comment tu te sens quand tu retournes en entreprise, après des semaines à la MFR ?	Question	Question	Neutre	C16	US153
Céline – Quand je retourne en entreprise je suis contente de revoir les professionnels du travail. Je suis contente de les revoir, même les patients. Les établissements en fait on s'en fiche, c'est les gens qui sont important.	Quand je retourne en entreprise je suis contente de revoir les professionnels du travail	Entreprise	Alternance	Positif	C16	US154
	Je suis contente de les revoir	Entreprise	Alternance	Positif	C16	US155
	même les patients	Entreprise	Alternance	Neutre	C16	US156
	Les établissements en fait on s'en fiche	Entreprise	Alternance	Neutre	C16	US157
	c'est les gens qui sont important.	Entreprise	Alternance	Neutre	C16	US158
Chercheur - Est-ce que le fait de faire constamment des allers retours, est ce que ça crée un effet, un sentiment ?	des allers retours, est ce que ça crée un effet, un sentiment ?	Question	Question	Neutre	C17	US159
Céline – Non pas trop. C'est vrai que quand on a l'habitude ça ne nous fait plus rien mais quand je suis arrivée, la première fois ça m'a fait un peu drôle parce que je ne savais plus trop ou on en était, si on était en stage le lundi ou si je devais aller en cours... Après on prend l'habitude... Mais c'est vrai que des fois on se dit, « Demain on est où ? ». On ne sait plus trop ou on en est. Des fois on est un peu déboussolé.	Non pas trop	Organisation	Alternance	Neutre	C17	US160
	C'est vrai que quand on a l'habitude ça ne nous fait plus rien	Organisation	Alternance	Neutre	C17	US161
	mais quand je suis arrivée, la première fois ça m'a fait un peu drôle	Organisation	Alternance	Neutre	C17	US162
	parce que je ne savais plus trop ou on en était	Organisation	Alternance	Neutre	C17	US163
	si on était en stage le lundi ou si je devais aller en cours...	Organisation	Alternance	Neutre	C17	US164
	Après on prend l'habitude...	Organisation	Alternance	Neutre	C17	US165
	Mais c'est vrai que des fois on se dit, « Demain on est où ? »	Organisation	Alternance	Neutre	C17	US166
	On ne sait plus trop ou on en est	Organisation	Alternance	Neutre	C17	US167
	Des fois on est un peu déboussolé.	S.E.P	Motivation	Négatif	C17	US168
Chercheur – Et ce sentiment d'être déboussolé comme ça ...	Et ce sentiment d'être déboussolé comme ça ...	Question	Question	Neutre	C18	US169
Céline – C'est un gros moment de stress [rires]. Parce qu'on ne sait pas trop si on a cours le lundi, ou si on est en stage, donc on panique parce qu'on a peut-être pas fait nos devoirs, enfin... Des fois c'est un peu stressant de savoir si on est en stage ou en cours.	C'est un gros moment de stress [rires]	S.E.P	Motivation	Négatif	C18	US170
	Parce qu'on ne sait pas trop si on a cours le lundi, ou si on est en stage	Organisation	Alternance	Neutre	C18	US171
	donc on panique parce qu'on a peut-être pas fait nos devoirs	Organisation	Alternance	Négatif	C18	US172
	Des fois c'est un peu stressant de savoir si on est en stage ou en cours	Organisation	Alternance	Neutre	C18	US173
Chercheur - C'est le fait de ne pas avoir fait les devoirs qui est stressant ?	C'est le fait de ne pas avoir fait les devoirs qui est stressant ?	Question	Question	Neutre	C19	US174
Céline - Oui, voilà. Un peu moins pour moi, parce que ma mère est toujours derrière moi [rires]. Mais c'est vrai que c'est un peu stressant de se demander si on a tout fait pour lundi, de savoir si notre sac et prêt, quand sont les cours, quand on a sport. Des fois quand on reprend le mardi, on ne sait pas vraiment à quelle heure on recommence. Le fait de ne pas savoir, parce que les profs ne nous disent pas forcément, c'est nous qui devons demander aux profs. Ça c'est stressant.	Oui, voilà	Attente	Motivation	Neutre	C19	US175
	Un peu moins pour moi, parce que ma mère est toujours derrière moi [rires].	Famille	Alternance	Neutre	C19	US176
	c'est vrai que c'est un peu stressant de se demander si on a tout fait pour lundi	Organisation	Alternance	Neutre	C19	US177

	de savoir si notre sac et prêt, quand sont les cours, quand on a sport	Organisation	Alternance	Neutre	C19	US178
	Des fois quand on reprend le mardi	Organisation	Alternance	Neutre	C19	US179
	on ne sait pas vraiment à quelle heure on recommence	Organisation	Alternance	Neutre	C19	US180
	Le fait de ne pas savoir, parce que les profs ne nous disent pas forcément	Organisation	Alternance	Neutre	C19	US181
	c'est nous qui devons demander aux profs	Organisation	Alternance	Neutre	C19	US182
	Ça c'est stressant.	S.E.P	Motivation	Négatif	C19	US183
Chercheur - Qu'est-ce que tu te dis quand tu es stressée comme ça ?	Qu'est-ce que tu te dis quand tu es stressée comme ça ?	Question	Question		C20	US184
Céline – [Silence de 10 Secondes] Bah de toute façon, vu que je sais que quand je regarde mon planning je me dis, enfin j'ai un gros moment de stress, je me dis que je suis foutue, pour lundi je ne sais pas du tout où je suis. Mais après quand je regarde mon planning je suis rassurée. De toute façon on a accès à notre planning sur internet. Quand on ne sait plus... Quand on a une semaine de cours, des vacances, une semaine de stage, on s'y perd un peu. Mais je n'ai jamais loupé une semaine de cours.	[Silence de 10 Secondes] Bah	N/A	N/A	Neutre	C20	US185
	de toute façon, vu que je sais que quand je regarde mon planning je me dis	Organisation	Alternance	Neutre	C20	US186
	j'ai un gros moment de stress	S.E.P	Motivation	Négatif	C20	US187
	je me dis que je suis foutue	S.E.P	Motivation	Négatif	C20	US188
	pour lundi je ne sais pas du tout où je suis	Organisation	Alternance	Négatif	C20	US189
	Mais après quand je regarde mon planning je suis rassurée	Organisation	Alternance	Positif	C20	US190
	De toute façon on a accès à notre planning sur internet	Organisation	Alternance	Neutre	C20	US191
	Quand on ne sait plus...	Organisation	Alternance	Neutre	C20	US192
	Quand on a une semaine de cours, des vacances, une semaine de stage, on s'y perd un peu	Organisation	Alternance	Neutre	C20	US193
	Mais je n'ai jamais loupé une semaine de cours.	Organisation	Alternance	Neutre	C20	US194
Chercheur - J'aimerais maintenant qu'on parle de l'évaluation. En général. Qu'est-ce que c'est l'évaluation pour toi ?	Qu'est-ce que c'est l'évaluation pour toi ?	Question	Question	Neutre	C21	US195
Céline – [Silence de 15 Secondes] Je dis ce que je pense sur un sujet, pour moi c'est ça l'évaluation.	[Silence de 15 Secondes]	N/A	N/A	Neutre	C21	US196
	Je dis ce que je pense sur un sujet	Reconnaissance	Evaluation	Neutre	C21	US197
Chercheur - Et quand tu as un contrôle, pour toi c'est une évaluation ?	Et quand tu as un contrôle, pour toi c'est une évaluation ?	Question	Question	Neutre	C22	US198
Céline - Oui. Mais là je ne dis pas ce que je pense, mais quand je suis évalué... Par exemple, quand je suis évaluée, c'est sur ce que moi je sais, c'est pour savoir mes compétences. Je suis évalué sur ce que je sais.	Oui.	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	C22	US199
	Mais là je ne dis pas ce que je pense	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	C22	US200
	quand je suis évaluée, c'est sur ce que moi je sais	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	C22	US201
	c'est pour savoir mes compétences	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	C22	US202
	Je suis évalué sur ce que je sais.	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	C22	US203

Chercheur - Donc on n'est pas évalué sur ce que l'on ne sait pas.	Donc on n'est pas évalué sur ce que l'on ne sait pas.	Question	Question	Neutre	C23	US204
Céline - Enfin dans un contrôle, si. Si on ne sait pas quelque chose, et bien forcément on n'aura pas les points. Mais l'évaluation c'est pas seulement un contrôle.	Enfin dans un contrôle, si	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	C23	US205
	Si on ne sait pas quelque chose, et bien forcément on n'aura pas les points	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	C23	US206
	Mais l'évaluation c'est pas seulement un contrôle.	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	C23	US207
Chercheur - D'accord, donc qu'est-ce que tu ressens face à l'évaluation ?	donc qu'est-ce que tu ressens face à l'évaluation ?	Question	Question	Neutre	C24	US208
Céline - Alors là, moi je stresse énormément. Je perds tous mes moyens, j'ai l'impression que tout ce que j'ai appris ça s'en va. Même avant qu'on nous donne une évaluation écrite, j'ai toujours peur, même quand je n'ai pas la feuille devant moi, de... Je stresse énormément parce que je me dis que peut-être je n'ai pas appris la bonne chose. J'ai appris un autre sujet, même s'ils nous disent exactement ce qu'il faut apprendre, parfois j'ai un peu peur... Alors j'essaie de me rappeler étape par étape ce que j'ai appris. Pour moi ça a toujours été un grand moment de stress.	Alors là, moi je stresse énormément	S.E.P	Motivation	Négatif	C24	US209
	Je perds tous mes moyens,	S.E.P	Motivation	Neutre	C24	US210
	j'ai l'impression que tout ce que j'ai appris ça s'en va.	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	C24	US211
	Même avant qu'on nous donne une évaluation écrite, j'ai toujours peur	S.E.P	Motivation	Négatif	C24	US212
	même quand je n'ai pas la feuille devant moi	N/A	N/A	Neutre	C24	US213
	Je stresse énormément parce que je me dis que peut-être je n'ai pas appris la bonne chose	S.E.P	Motivation	Négatif	C24	US214
	J'ai appris un autre sujet	S.E.P	Motivation	Neutre	C24	US215
	même s'ils nous disent exactement ce qu'il faut apprendre	Attente	Motivation	Neutre	C24	US216
	parfois j'ai un peu peur...	S.E.P	Motivation	Négatif	C24	US217
	Alors j'essaie de me rappeler étape par étape ce que j'ai appris.	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	C24	US218
	Pour moi ça a toujours été un grand moment de stress.	Validation Compétence	Evaluation	Négatif	C24	US219
Chercheur - Donc c'est stressant parce que tu n'es pas sûr d'avoir appris les bonnes choses ?	c'est stressant parce que tu n'es pas sûr d'avoir appris les bonnes choses ?	Question	Question	Neutre	C25	US220
Céline - Parce que je me suis déjà fait avoir une fois... C'est vrai que si l'évaluation n'est pas sur ce que tu as appris tu n'auras pas les réponses aux questions qui sont demandées. Donc c'est grave de ne pas apprendre les bons sujets. Même si moi personnellement j'ai appris quelque chose, après quand on évalue sur ce que j'aurais dû apprendre, je ne peux pas donner de réponse à ce qu'on me demande.	Parce que je me suis déjà fait avoir une fois...	S.E.P	Motivation	Neutre	C25	US221
	C'est vrai que si l'évaluation n'est pas sur ce que tu as appris	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	C25	US222
	tu n'auras pas les réponses aux questions qui sont demandées	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	C25	US223
	Donc c'est grave de ne pas apprendre les bons sujets.	Validation Compétence	Evaluation	Négatif	C25	US224
	Même si moi personnellement j'ai appris quelque chose	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	C25	US225
	après quand on évalue sur ce que j'aurais dû apprendre,	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	C25	US226
	je ne peux pas donner de réponse à ce qu'on me demande.	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	C25	US227
Chercheur - Et si on étend ça à d'autres formes d'évaluation ?	Et si on étend ça à d'autres formes d'évaluation ?	Question	Question	Neutre	C26	US228

Céline - C'est pareil. Pas du fait que j'ai appris la mauvaise chose, mais plutôt je stresse énormément parce que je me dis que j'oublie tout, j'ai un gros trou dans la tête. Quand je parle devant quelqu'un, je me sens toute... Il n'y a plus rien dans la tête. Parce que j'ai peur de ne pas dire ce qu'il faut. De me tromper sur quelque chose, et comme derrière je sais que je suis évaluée, ça me stresse encore plus. Par exemple lors d'un oral je suis forcément notée derrière. Je me dis que si je me trompe, ma note va se faire sentir. Ce qui me fait peur c'est d'avoir une mauvaise note. S'il n'y avait pas de notes derrière, je me sentirais plus à l'aise.	C'est pareil.	N/A	N/A	Neutre	C26	US229
	Pas du fait que j'ai appris la mauvaise chose	N/A	N/A	Neutre	C26	US230
	mais plutôt je stresse énormément	S.E.P	Motivation	Négatif	C26	US231
	je me dis que j'oublie tout, j'ai un gros trou dans la tête.	S.E.P	Motivation	Négatif	C26	US232
	Quand je parle devant quelqu'un, je me sens toute... Il n'y a plus rien dans la tête	S.E.P	Motivation	Neutre	C26	US233
	Parce que j'ai peur de ne pas dire ce qu'il faut.	Reconnaissance	Evaluation	Négatif	C26	US234
	De me tromper sur quelque chose	Reconnaissance	Evaluation	Négatif	C26	US235
	comme derrière je sais que je suis évaluée, ça me stresse encore plus	Reconnaissance	Evaluation	Neutre	C26	US236
	lors d'un oral je suis forcément notée derrière	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	C26	US237
	Je me dis que si je me trompe, ma note va se faire sentir	Validation Compétence	Evaluation	Négatif	C26	US238
	Ce qui me fait peur c'est d'avoir une mauvaise note	Validation Compétence	Evaluation	Négatif	C26	US239
	S'il n'y avait pas de notes derrière, je me sentirais plus à l'aise.	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	C26	US240
Chercheur - Tu as déjà eu des évaluations ou il n'y avait pas de notes ?	Tu as déjà eu des évaluations ou il n'y avait pas de notes ?	N/A	N/A	Neutre	C27	US241
Céline – Non. J'ai toujours été noté sur quelque chose.	Non. J'ai toujours été noté sur quelque chose.	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	C27	US242
Chercheur - Et si je prends le cas où leur professeur pose une question en classe ?	le cas où leur professeur pose une question en classe ?	N/A	N/A	Neutre	C28	US243
Céline - La je suis beaucoup plus détendue. Parce que dans ma tête, je me remets tous les cours en tête, ça défile dans ma tête. Je me dis que j'ai la réponse, et j'arrive à répondre. Par contre s'il m'interroge directement, je perds tous mes moyens. Même s'il n'y a pas de notes. Ça me stresse parce que j'ai peur de me tromper, enfin, de ne pas... Enfin, des fois quand je suis en contrôle, des fois je dérive un peu quand on me demande de faire une rédaction par exemple, des fois je dérive sur d'autres sujets, et j'ai toujours peur que quand je suis à l'oral je parte dans un autre truc.	La je suis beaucoup plus détendue	S.E.P	Motivation	Positif	C28	US244
	Parce que dans ma tête, je me remets tous les cours en tête	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	C28	US245
	ça défile dans ma tête	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	C28	US246
	Je me dis que j'ai la réponse, et j'arrive à répondre	Auto-Réaction	Motivation	Positif	C28	US247
	Par contre s'il m'interroge directement, je perds tous mes moyens.	Validation Compétence	Evaluation	Négatif	C28	US248
	Même s'il n'y a pas de notes.	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	C28	US249
	Ça me stresse parce que j'ai peur de me tromper	S.E.P	Motivation	Négatif	C28	US250
	Enfin, des fois quand je suis en contrôle, des fois je dérive un peu	Validation Compétence	Evaluation	Négatif	C28	US251
	des fois je dérive sur d'autres sujets	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	C28	US252
	j'ai toujours peur que quand je suis à l'oral je parte dans un autre truc.	Validation Compétence	Evaluation	Négatif	C28	US253
Chercheur - Qui ce qui ferait que ça serait grave si ce n'est pas noté ?	Qui ce qui ferait que ça serait grave si ce n'est pas noté ?	Question	Question	Neutre	C29	US254

Céline - Rien. Normalement ça ne ferait rien à l'oral. Si ce n'est pas noté, si je me trompe ce n'est pas grave parce que je suis là pour apprendre. Mais j'ai un stress qui me fait perdre mes moyens quand quelqu'un m'interroge comme ça, au dépourvu.	Rien.	Adaptation	Evaluation	Neutre	C29	US255
	Normalement ça ne ferait rien à l'oral.	Adaptation	Evaluation	Neutre	C29	US256
	Si ce n'est pas noté, si je me trompe ce n'est pas grave	Adaptation	Evaluation	Neutre	C29	US257
	parce que je suis là pour apprendre	Adaptation	Evaluation	Neutre	C29	US258
	Mais j'ai un stress qui me fait perdre mes moyens	Adaptation	Evaluation	Négatif	C29	US259
	quand quelqu'un m'interroge comme ça, au dépourvu.	Adaptation	Evaluation	Négatif	C29	US260
Chercheur - Si tu pouvais choisir, qu'est-ce que tu changerais aux évaluations ?	qu'est-ce que tu changerais aux évaluations ?	Question	Question	Neutre	C30	US261
Céline - Que les profs soient moins durs. J'ai des profs, même si on n'est pas en français, dès qu'il y a une petite faute, ils enlèvent des points. Je changerai ça. Je changerai la façon dont ils notent, pour que j'aie des meilleures notes. Le reste ça me va. Les contrôles sont bien, mais c'est juste qu'ils notent un peu dur. Des fois ils cherchent un peu la petite bête dans la réponse. Je vois, dans des contrôles qu'on a faits des fois on a la bonne réponse mais comme on ne l'a pas tournée comme ils voulaient on perd des points.	Que les profs soient moins durs	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	C30	US262
	J'ai des profs, même si on n'est pas en français, dès qu'il y a une petite faute, ils enlèvent des points	Validation Compétence	Evaluation	Négatif	C30	US263
	Je changerai ça	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	C30	US264
	Je changerai la façon dont ils notent	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	C30	US265
	pour que j'aie des meilleures notes	S.E.P	Motivation	Neutre	C30	US266
	Le reste ça me va.	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	C30	US267
	Les contrôles sont bien	Validation Compétence	Evaluation	Positif	C30	US268
	mais c'est juste qu'ils notent un peu dur.	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	C30	US269
	Des fois ils cherchent un peu la petite bête dans la réponse	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	C30	US270
	Je vois, dans des contrôles qu'on a faits	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	C30	US271
Chercheur - Et à la correction, on t'explique pourquoi tu as perdu des points ?	des fois on a la bonne réponse mais comme on ne l'a pas tournée comme ils voulaient on perd des points.	Validation Compétence	Evaluation	Négatif	C30	US272
	Et à la correction, on t'explique pourquoi tu as perdu des points ?	Question	Question	Neutre	C31	US273
Céline - Oui. Il y a des fois oui, c'est la petite bête. Des fois j'ai l'impression que ce n'est pas justifié.	Oui. Il y a des fois oui, c'est la petite bête	S.E.P	Motivation	Neutre	C31	US274
	Des fois j'ai l'impression que ce n'est pas justifié.	S.E.P	Motivation	Négatif	C31	US275
Chercheur - D'accord. À quel point la note est importante pour toi ?	À quel point la note est importante pour toi ?	Question	Question	Neutre	C32	US276
Céline - Bah, pour mon avenir. Je me dis que si je n'ai pas de bonnes notes, je ne pourrais pas faire ce que je veux faire plus tard. Donc, ça va me suivre toute ma vie jusqu'à ce que j'aie un dernier diplôme. C'est pour ça que quand j'ai une mauvaise note je ne suis pas... Dans ma tête je me dis que j'ai raté, et quand j'ai une bonne note je suis super contente. Par exemple, là pour mes notes de seconde, de première et de terminale ça va me suivre jusqu'au Bac. Donc si je n'ai pas de bonnes notes, le Bac, je ne suis pas sûre de l'avoir. Et	Bah, pour mon avenir	Anticipation	Motivation	Neutre	C32	US277
	si je n'ai pas de bonnes notes, je ne pourrais pas faire ce que je veux faire plus tard	Validation Compétence	Evaluation	Négatif	C32	US278
	Donc, ça va me suivre toute ma vie	Anticipation	Motivation	Neutre	C32	US279

après, comme je veux faire des concours, mes notes de Bac vont me servir. C'est quelque chose qui va me suivre toute ma vie. Enfin, plutôt jusqu'à ce que j'ai fini toutes mes études. Après, les notes, on s'en fiche. La note, c'est important pour avoir le diplôme.	jusqu'à ce que j'aie un dernier diplôme	Anticipation	Motivation	Neutre	C32	US280
	C'est pour ça que quand j'ai une mauvaise note je ne suis pas	S.E.P	Motivation	Neutre	C32	US281
	Dans ma tête je me dis que j'ai raté	S.E.P	Motivation	Négatif	C32	US282
	quand j'ai une bonne note je suis super contente	S.E.P	Motivation	Positif	C32	US283
	là pour mes notes de seconde, de première et de terminale ça va me suivre jusqu'au Bac	Anticipation	Motivation	Neutre	C32	US284
	Donc si je n'ai pas de bonnes notes, le Bac, je ne suis pas sûre de l'avoir	Anticipation	Motivation	Neutre	C32	US285
	Et après, comme je veux faire des concours, mes notes de Bac vont me servir	Anticipation	Motivation	Neutre	C32	US286
	C'est quelque chose qui va me suivre toute ma vie	Anticipation	Motivation	Neutre	C32	US287
	Enfin, plutôt jusqu'à ce que j'ai fini toutes mes études	Anticipation	Motivation	Neutre	C32	US288
	Après, les notes, on s'en fiche	Anticipation	Motivation	Neutre	C32	US289
	La note, c'est important pour avoir le diplôme.	Anticipation	Motivation	Neutre	C32	US290
Chercheur - Est-ce que c'est important pour toi personnellement, est-ce que ça a une valeur ?	Est-ce que c'est important pour toi personnellement, est-ce que ça a une valeur ?	Question	Question	Neutre	C33	US291
Céline - Oui, parce que quand j'ai des bonnes notes, je me dis que j'ai la capacité de faire un truc. La note reflète ce que je sais. Que j'ai la capacité de faire des choses, enfin, plutôt que j'ai la capacité de répondre à des questions sur certains sujets. Ce n'est pas pareil. Quand je vois par exemple, j'ai des cours de pratique, à la fin quand j'ai une bonne note je me dis, je sais faire ça. Quand je suis en cours et que je fais des contrôles, je me dis que là je sais que si je suis à une table on parle de ce sujet-là je pourrais répondre.	Oui, parce que quand j'ai des bonnes notes, je me dis que j'ai la capacité de faire un truc	S.E.P	Motivation	Positif	C33	US292
	La note reflète ce que je sais	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	C33	US293
	Que j'ai la capacité de faire des choses, enfin, plutôt que j'ai la capacité de répondre à des questions sur certains sujets	S.E.P	Motivation	Positif	C33	US294
	Ce n'est pas pareil	S.E.P	Motivation	Neutre	C33	US295
	j'ai des cours de pratique, à la fin quand j'ai une bonne note je me dis, je sais faire ça	S.E.P	Motivation	Neutre	C33	US296
	je fais des contrôles, je me dis que là je sais que si je suis à une table on parle de ce sujet-là je pourrais répondre.	S.E.P	Motivation	Neutre	C33	US297
Chercheur - Très bien. Je change de sujet, est ce qu'il y a un ordinateur dans votre classe ?	est ce qu'il y a un ordinateur dans votre classe ?	Question	Question	Neutre	C34	US298
Céline - Non. On a une salle informatique, ou, des fois pour certains tests on a un ordinateur dans la salle. C'est tout.	Non. On a une salle informatique	Pédagogie	Alternance	Neutre	C34	US299
	des fois pour certains tests on a un ordinateur dans la salle	Pédagogie	Alternance	Neutre	C34	US300
	C'est tout.	Pédagogie	Alternance	Neutre	C34	US301
Chercheur - Est-ce que tu avais vu des cours avec un ordinateur ?	Est-ce que tu avais vu des cours avec un ordinateur ?	Question	Question	Neutre	C35	US302
Céline - Oui. En salle informatique on a des cours d'informatique. Des fois en cours	Oui.	Pédagogie	Alternance	Neutre	C35	US303

d'anglais, et en éducation socioculturelle.	En salle informatique on a des cours d'informatique	Pédagogie	Alternance	Neutre	C35	US304
	Des fois en cours d'anglais, et en éducation socioculturelle.	Pédagogie	Alternance	Neutre	C35	US305
Chercheur - Dans ces cas-là, qu'est-ce que ça change au cours d'utiliser l'ordinateur ?	qu'est-ce que ça change au cours d'utiliser l'ordinateur ?	Question	Question	Neutre	C36	US306
Céline - Bah, par exemple, en cours d'anglais on a fait des mots croisés en anglais, mais je trouve que c'était un peu mieux parce que l'ordinateur nous donne des définitions et c'est à nous... Enfin, on n'est pas pressé par le temps. Alors que quand on est en cours on voit tout le monde écrire, et on se dépêche. Là on gère son propre temps. Moi, le problème c'est que quand on est en contrôle j'ai énormément de mal à gérer mon temps. Alors que quand on est sur l'ordinateur, on sait qu'on a une heure à faire, sur l'ordinateur il y a l'heure est on sait ce qu'on doit faire. On ne voit pas où les autres en sont, donc on ne se stresse pas. On ne nous donne pas un nombre d'exercices à faire, on doit en faire pendant une heure. On n'a pas de contrainte, mais on est un peu en compétition avec l'autre classe. Le professeur nous dit quel nombre d'exercices l'autre classe à fait, et nous de notre côté on essaye d'atteindre leur chiffre. Ça, ça nous motive plus à faire de l'anglais. Parce que je me dis qu'on est meilleur que les autres. On est par groupe de deux et à deux on n'y arrive mieux. Et on se motive ensemble.	Bah, par exemple, en cours d'anglais on a fait des mots croisés en anglais,	Pédagogie	Alternance	Neutre	C36	US307
	mais je trouve que c'était un peu mieux	Pédagogie	Alternance	Positif	C36	US308
	parce que l'ordinateur nous donne des définitions et c'est à nous...	Pédagogie	Alternance	Neutre	C36	US309
	Enfin, on n'est pas pressé par le temps	Pédagogie	Alternance	Positif	C36	US310
	Alors que quand on est en cours on voit tout le monde écrire	Pédagogie	Alternance	Négatif	C36	US311
	on se dépêche	Pédagogie	Alternance	Négatif	C36	US312
	Là on gère son propre temps	Pédagogie	Alternance	Neutre	C36	US313
	Moi, le problème c'est que quand on est en contrôle j'ai énormément de mal à gérer mon temps	Contexte	Motivation	Négatif	C36	US314
	Alors que quand on est sur l'ordinateur, on sait qu'on a une heure à faire	Contexte	Motivation	Neutre	C36	US315
	sur l'ordinateur il y a l'heure est on sait ce qu'on doit faire	Contexte	Motivation	Neutre	C36	US316
	On ne voit pas où les autres en sont, donc on ne se stresse pas	S.E.P	Motivation	Positif	C36	US317
	On ne nous donne pas un nombre d'exercices à faire	Contexte	Motivation	Neutre	C36	US318
	on doit en faire pendant une heure	Contexte	Motivation	Neutre	C36	US319
	On n'a pas de contrainte, mais on est un peu en compétition avec l'autre classe.	S.E.P	Motivation	Positif	C36	US320
	Le professeur nous dit quel nombre d'exercices l'autre classe à fait	S.E.P	Motivation	Neutre	C36	US321
	et nous de notre côté on essaye d'atteindre leur chiffre	S.E.P	Motivation	Neutre	C36	US322
	Ça, ça nous motive plus à faire de l'anglais	S.E.P	Motivation	Positif	C36	US323
	Parce que je me dis qu'on est meilleur que les autres	S.E.P	Motivation	Positif	C36	US324
	On est par groupe de deux et à deux on n'y arrive mieux	S.E.P	Motivation	Neutre	C36	US325
	Et on se motive ensemble.	S.E.P	Motivation	Positif	C36	US326
Chercheur - D'accord. À quel point tu te sens impliquée dans sa formation ?	À quel point tu te sens impliquée dans sa formation ?	Question	Question	Neutre	C37	US327
Céline - Pendant ma formation, je me dis qu'il y a toujours un but derrière, donc je participe un maximum. Je me dis qu'il faut que j'y arrive, je me fixe des objectifs. Je ne vais pas au cours passivement. Je donne du mien. J'essaye de répondre aux questions mêmes si des fois c'est compliqué. Je fais tous mes devoirs. Quand je ne comprends pas quelque chose, je demande aux formateurs.	Pendant ma formation, je me dis qu'il y a toujours un but derrière	Anticipation	Motivation	Neutre	C37	US328
	donc je participe un maximum	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	C37	US329
	Je me dis qu'il faut que j'y arrive, je me fixe des objectifs	Intentionnalité	Motivation	Neutre	C37	US330

	Je ne vais pas au cours passivement	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	C37	US331
	Je donne du mien	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	C37	US332
	J'essaye de répondre aux questions mêmes si des fois c'est compliqué	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	C37	US333
	Je fais tous mes devoirs	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	C37	US334
	Quand je ne comprends pas quelque chose, je demande aux formateurs.	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	C37	US335
Chercheur - Est-ce que tu as l'impression que si tu suggérais quelque chose pour améliorer le cours, ça serait pris en compte ?	Est-ce que tu as l'impression que si tu suggérais quelque chose pour améliorer le cours, ça serait pris en compte ?	Question	Question	Neutre	C38	US336
Céline - Non. On a déjà essayé, et ça n'a pas marché.	Non.	Adaptation	Evaluation	Négatif	C38	US337
	On a déjà essayé, et ça n'a pas marché.	Adaptation	Evaluation	Négatif	C38	US338
Chercheur - D'accord. Comment tu te sens dans une classe de type projet, une classe ou tu as de l'autonomie ?	Comment tu te sens dans une classe de type projet, une classe ou tu as de l'autonomie ?	Question	Question	Neutre	C39	US339
Céline - Quand on est en TP, la plupart du temps ce sont des matières professionnelles. On n'en a aussi en physique chimie. Mais c'est un peu... Enfin, c'est bien de faire des TP parce que même si je n'aime pas trop la physique, quand on fait des TP je suis toujours contente. Au moins ça change du cours. Au moins on fait quelque chose. On va enfin utiliser nos mains pour faire quelque chose, c'est vrai que d'écrire tout le temps ce n'est pas... Les TP nous permettent de mieux comprendre le cours. C'est cool, on est à l'aise. On n'a pas de cours pour la rédaction de mémoire, de rapport de stage, mais je remercie ma mère parce que sinon ça ne ressemblerait à rien. Par exemple quand on nous demande des fiches de contexte à remplir avec plein d'informations il ne me serait pas venu à l'esprit, c'est vrai que... Quand je rédige ces fiches-là, j'ai toujours peur de faire des mauvaises tournures de phrases. Je sais comment le faire, comment ça se présente, comment il faut que je le fasse. Mais c'est vrai que des fois, ça devient un peu compliqué. Et comme les profs ne nous les rendent pas forcément à l'heure pour qu'on les corrige...	Quand on est en TP, la plupart du temps ce sont des matières professionnelles.	N/A	N/A	Neutre	C39	US340
	On n'en a aussi en physique chimie. Mais c'est un peu...	N/A	N/A	Neutre	C39	US341
	Enfin, c'est bien de faire des TP	Pédagogie	Alternance	Neutre	C39	US342
	même si je n'aime pas trop la physique, quand on fait des TP je suis toujours contente	S.E.P	Motivation	Neutre	C39	US343
	Au moins ça change du cours. Au moins on fait quelque chose	S.E.P	Motivation	Positif	C39	US344
	On va enfin utiliser nos mains pour faire quelque chose	S.E.P	Motivation	Positif	C39	US345
	c'est vrai que d'écrire tout le temps ce n'est pas...	Pédagogie	Alternance	Négatif	C39	US346
	Les TP nous permettent de mieux comprendre le cours.	S.E.P	Motivation	Positif	C39	US347
	C'est cool, on est à l'aise	S.E.P	Motivation	Positif	C39	US348
	On n'a pas de cours pour la rédaction de mémoire, de rapport de stage	Pédagogie	Alternance	Neutre	C39	US349
	mais je remercie ma mère parce que sinon ça ne ressemblerait à rien	Famille	Alternance	Neutre	C39	US350
	Par exemple quand on nous demande des fiches de contexte à remplir avec plein d'informations	S.E.P	Motivation	Neutre	C39	US351
	il ne me serait pas venu à l'esprit, c'est vrai que...	S.E.P	Motivation	Neutre	C39	US352
	Quand je rédige ces fiches-là, j'ai toujours peur de faire des mauvaises tournures de phrases	S.E.P	Motivation	Négatif	C39	US353

	Je sais comment le faire, comment ça se présente,	S.E.P	Motivation	Neutre	C39	US354
	comment il faut que je le fasse	S.E.P	Motivation	Neutre	C39	US355
	Mais c'est vrai que des fois, ça devient un peu compliqué	S.E.P	Motivation	Négatif	C39	US356
	Et comme les profs ne nous les rendent pas forcément à l'heure pour qu'on les corrige...	Adaptation	Evaluation	Négatif	C39	US357
Chercheur - Le fait de ne pas savoir pourquoi tu n'as pas eu les points...	Le fait de ne pas savoir pourquoi tu n'as pas eu les points...	Question	Question	Neutre	C40	US358
Céline - Voilà. Ça me stresse aussi [rires]. Je me demande si je vais avoir énormément de choses modifier, je me demande si j'ai fait quelque chose de bien.	Voilà. Ça me stresse aussi [rires].	S.E.P	Motivation	Neutre	C40	US359
	Je me demande si je vais avoir énormément de choses modifier	S.E.P	Motivation	Neutre	C40	US360
	je me demande si j'ai fait quelque chose de bien.	S.E.P	Motivation	Neutre	C40	US361
Chercheur - Dans un cours de sciences, comment tu te sens général ?	Dans un cours de sciences, comment tu te sens général ?	Question	Question	Neutre	C41	US362
Céline - Je m'ennuie parce que notre formateur a tendance à parler sans nous expliquer... En fait dans sa tête elle est rentrée dans son monde, elle parle de plein de choses, et nous en face, on la regarde et on se demande pourquoi elle nous parle de ça. Elle a tendance à changer de sujet. À un moment elle va nous parler de formules, et puis tout d'un coup elle nous parle de volcans, ou des trucs comme ça. Des fois elle dérive un peu sur des sujets... Déjà que la physique chimie est difficile pour tout le monde, alors là... En général, je suis un peu paumée, parce que la prof tout le long du cours ils ne restent pas dans le même sujet, donc à force on décroche un peu. Ça ne nous donne pas du tout envie d'aller en cours, ça me donne plutôt envie de m'allonger sur la table et de dormir pendant une heure.	Je m'ennuie parce que notre formateur a tendance à parler sans nous expliquer...	Pédagogie	Alternance	Négatif	C41	US363
	En fait dans sa tête elle est rentrée dans son monde	Pédagogie	Alternance	Négatif	C41	US364
	elle parle de plein de choses, et nous en face, on la regarde	Pédagogie	Alternance	Négatif	C41	US365
	on se demande pourquoi elle nous parle de ça	Pédagogie	Alternance	Négatif	C41	US366
	Elle a tendance à changer de sujet	Pédagogie	Alternance	Négatif	C41	US367
	À un moment elle va nous parler de formules	Attente	Motivation	Neutre	C41	US368
	et puis tout d'un coup elle nous parle de volcans	Attente	Motivation	Neutre	C41	US369
	ou des trucs comme ça	Attente	Motivation	Neutre	C41	US370
	Des fois elle dérive un peu sur des sujets...	Attente	Motivation	Négatif	C41	US371
	Déjà que la physique chimie est difficile pour tout le monde, alors là...	S.E.P	Motivation	Négatif	C41	US372
	En général, je suis un peu paumée	S.E.P	Motivation	Négatif	C41	US373
	parce que la prof tout le long du cours ils ne restent pas dans le même sujet	Anticipation	Motivation	Neutre	C41	US374
	donc à force on décroche un peu	Auto-Réaction	Motivation	Négatif	C41	US375
	Ça ne nous donne pas du tout envie d'aller en cours,	Auto-Réaction	Motivation	Négatif	C41	US376
	ça me donne plutôt envie de m'allonger sur la table et de dormir pendant une heure.	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	C41	US377
Chercheur - D'accord. Qu'est-ce qui te donne plus envie d'apprendre dans certaines matières et moins dans d'autres ? D'abord, qu'est-ce qui te donne plus envie d'apprendre certaines matières ?	D'abord, qu'est-ce qui te donne plus envie d'apprendre certaines matières ?	Question	Question	Neutre	C42	US378

Céline - Il y a des profs qui sont très motivants. Quand on est en cours, ils vont nous motiver, nous donner des sujets qui nous intéressent. Par exemple, en économie on parle de tout ce qui est taxe et tout ça, donc on se dit que c'est un truc qui nous sera utile quand on sera adulte. Ça me motive à me dire qu'il faut que je l'apprenne et que je le comprenne. Mais quand c'est des sujets qui ne nous intéressent pas trop... Comme en maths par exemple, les fonctions affines et linéaires franchement, quand je serai plus grande je n'en aurais pas besoin. Les matières qui ne m'intéressent pas, c'est les matières où je me demande à quoi ça va me servir plus tard. J'essaye de me motiver un peu, mais ça ne marche pas souvent. Mais j'essaye quand même. J'essaie de comprendre, mais comme les profs reprennent des sujets de l'année précédente en général, des fois c'est vrai que c'est un peu énervant d'entendre toujours parler de la même chose pendant deux ans de suite. J'essaye quand même de me motiver pour eux parce que je me dis que ça doit être embêtant de faire un cours devant une classe d'élèves qui sont à moitié endormis. Ça ne doit pas donner envie de venir au travail le matin.	Il y a des profs qui sont très motivants.	Contexte	Motivation	Positif	C42	US379
	Quand on est en cours, ils vont nous motiver	Contexte	Motivation	Positif	C42	US380
	nous donner des sujets qui nous intéressent	Contexte	Motivation	Positif	C42	US381
	Par exemple, en économie on parle de tout ce qui est taxe et tout ça	Pédagogie	Alternance	Neutre	C42	US382
	donc on se dit que c'est un truc qui nous sera utile quand on sera adulte	Anticipation	Motivation	Positif	C42	US383
	Ça me motive à me dire qu'il faut que je l'apprenne et que je le comprenne	Auto-Réaction	Motivation	Positif	C42	US384
	Mais quand c'est des sujets qui ne nous intéressent pas trop...	Anticipation	Motivation	Neutre	C42	US385
	Comme en maths par exemple, les fonctions affines et linéaires	Anticipation	Motivation	Neutre	C42	US386
	franchement, quand je serai plus grande je n'en aurais pas besoin	Anticipation	Motivation	Négatif	C42	US387
	Les matières qui ne m'intéressent pas, c'est les matières où je me demande à quoi ça va me servir plus tard	Anticipation	Motivation	Négatif	C42	US388
	J'essaye de me motiver un peu, mais ça ne marche pas souvent	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	C42	US389
	Mais j'essaye quand même. J'essaie de comprendre	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	C42	US390
	mais comme les profs reprennent des sujets de l'année précédente en général	Pédagogie	Alternance	Neutre	C42	US391
	des fois c'est vrai que c'est un peu énervant d'entendre toujours parler de la même chose	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	C42	US392
	J'essaye quand même de me motiver pour eux	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	C42	US393
Chercheur - C'est gentil de ta part.	je me dis que ça doit être embêtant de faire un cours devant une classe d'élèves qui sont à moitié endormis	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	C42	US394
	Ça ne doit pas donner envie de venir au travail le matin.	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	C42	US395
	C'est gentil de ta part.	Question	Question	Neutre	C43	US396
Céline – [Rires] Mais Il pourrait penser à nous aussi [Rires]. Nous on participe au cours pour éviter que le prof s'ennuie, mais le prof ne participe pas au cours pour que nous on ne s'ennuie pas. Mais quand je ne vois pas l'intérêt, ça ne me donne pas envie d'apprendre. Je considère que ça ne m'apporte pas énormément.	[Rires] Mais Il pourrait penser à nous aussi [Rires]	Ecole	Alternance	Neutre	C43	US397
	Nous on participe au cours pour éviter que le prof s'ennuie	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	C43	US398
	mais le prof ne participe pas au cours pour que nous on ne s'ennuie pas	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	C43	US399
	Mais quand je ne vois pas l'intérêt, ça ne me donne pas envie d'apprendre	Anticipation	Motivation	Négatif	C43	US400
	Je considère que ça ne m'apporte pas énormément.	Anticipation	Motivation	Négatif	C43	US401
Chercheur - Il y avait une question dans le questionnaire, quel est ton niveau en sciences ?	quel est ton niveau en sciences ?	Question	Question	Neutre	C44	US402
Céline - Moyen.	Moyen.	S.E.P	Motivation	Neutre	C44	US403
Chercheur – Et tes notes, elles tournent autour de combien ?	Et tes notes, elles tournent autour de combien ?	Question	Question	Neutre	C45	US404

Céline - 13 ou 14.	13 ou 14.	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	C45	US405
Chercheur - Et ça c'est moyen pour toi ?	Et ça c'est moyen pour toi ?	Question	Question	Neutre	C46	US406
Céline - Après ça dépend, quand c'est des sujets qui m'intéressent je peux avoir 18 ou 20. Quand je comprends quelque chose, du premier coup, ou même quand je ne comprends pas et que je demande profs de me réexpliquer, et que je comprends, là ça me donne envie. Mais quand je ne comprends pas la première fois, qu'on explique encore et que je ne comprends toujours pas, là je baisse les bras. Je fais croire que j'ai compris et j'abandonne. Je me dis que je demanderai à quelqu'un d'autre pour qu'il puisse m'aider, en dehors de l'établissement, mais sinon j'abandonne complètement. Des fois pendant un exercice je vais avoir un déclic et ça va peut-être me remotiver, mais c'est rare. Quand je baisse les bras, je me dis... Bon, là j'ai déjà essayé deux fois, une troisième fois ne servira à rien. Même s'il continue à expliquer, j'essaie de retrouver le fil, j'essaie de comprendre avec les exercices. Je continue à essayer de comprendre mais j'arrête de lui demander à lui.	Après ça dépend	Contexte	Motivation	Neutre	C46	US407
	quand c'est des sujets qui m'intéressent je peux avoir 18 ou 20	Validation Compétence	Evaluation	Positif	C46	US408
	Quand je comprends quelque chose, du premier coup	S.E.P	Motivation	Positif	C46	US409
	même quand je ne comprends pas et que je demande profs de me réexpliquer, et que je comprends	S.E.P	Motivation	Positif	C46	US410
	là ça me donne envie.	Auto-Réaction	Motivation	Positif	C46	US411
	Mais quand je ne comprends pas la première fois	S.E.P	Motivation	Négatif	C46	US412
	qu'on explique encore et que je ne comprends toujours pas	S.E.P	Motivation	Négatif	C46	US413
	là je baisse les bras.	Auto-Réaction	Motivation	Négatif	C46	US414
	Je fais croire que j'ai compris et j'abandonne	Auto-Réaction	Motivation	Négatif	C46	US415
	Je me dis que je demanderai à quelqu'un d'autre pour qu'il puisse m'aider	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	C46	US416
	en dehors de l'établissement,	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	C46	US417
	mais sinon j'abandonne complètement	Auto-Réaction	Motivation	Négatif	C46	US418
	Des fois pendant un exercice je vais avoir un déclic	Techniques d'acquisition	Evaluation	Neutre	C46	US419
	ça va peut-être me remotiver, mais c'est rare	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	C46	US420
	Quand je baisse les bras, je me dis...	Auto-Réaction	Motivation	Négatif	C46	US421
	Bon, là j'ai déjà essayé deux fois, une troisième fois ne servira à rien	Auto-Réaction	Motivation	Négatif	C46	US422
	Même s'il continue à expliquer, j'essaie de retrouver le fil,	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	C46	US423
	j'essaie de comprendre avec les exercices	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	C46	US424
	Je continue à essayer de comprendre mais j'arrête de lui demander à lui.	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	C46	US425
Chercheur - D'accord. Est-ce que tu as des remarques, des commentaires, des questions ?	Est-ce que tu as des remarques, des commentaires, des questions ?	Question	Question	Neutre	C47	US426
Céline - Non.	Non	N/A	N/A	Neutre	C47	US427
Chercheur - Très bien. Alors merci.	Très bien. Alors merci.	Question	Question	Neutre	C48	US428

d. Entretien 4 :JD-20130516

Extrait du discours	Unité de sens	Sous-Thème	Thème	Jugement	Interaction	Index U.S.
Chercheur - Je réalise une enquête sur le désir d'apprendre et les compétences dans les matières générales, plus particulièrement les sciences. J'aimerais que tu me parles de ta relation avec ses sujets.	J'aimerais que tu me parles de ta relation avec ses sujets.	Question	Question	Neutre	D1	US1
Denis - Bien moi, tout ce qui est général, justement je fais un apprentissage parce que tout ce qui est général c'est pas quelque chose qui m'intéresse, quelque chose qui m'attire. Les maths, j'aime bien mais franchement, des fois ce qu'on voit on se demande l'utilité. Moi ce que je me dis, c'est que plus tard dans mon métier je ne vois pas en quoi je m'en servirai, je ne me vois pas quand j'irais à la boulangerie utiliser toutes les formules qu'on utilise en maths ou même dans d'autres cours. Après, c'est sûr, c'est bien il faut... Pour la culture générale, mais bon, je ne trouve pas forcément toujours trop d'intérêt à ce qu'on voit en cours. Tout ce qui est français et histoire, ensuite... L'histoire, ouais. Mais, moi ça me, on va dire que ça m'endort un peu les cours, parce que c'est évident que c'est bien de voir l'histoire de la France et tout ça mais ce n'est pas non plus un cours qui me servira plus tard, qui me servira dans la vie. Ce que je voudrais voir vraiment c'est quelque chose qui me serve pour mon intégration professionnelle, c'est voir quelque chose qui va vraiment m'emmener pour faire mon métier. Alors que, les guerres, la guerre froide, le plan Marshal, je ne vois pas du tout... C'est quelque chose que j'ai retenu [rires], mais je ne me vois pas en faisant mon joint de culasse me dire «Tiens, plan Marshal », je ne vois pas du tout l'utilité. Par contre, la technologie, l'analyse, ça nous permet de voir certaines choses de manière théorique, pourquoi les choses ont été conçues comme ça. La techno et l'atelier ça nous permet d'apprendre à pratiquer, et à voir la théorie de cette pratique avec des formules, même si on ne se sert pas forcément des formules. Ensuite, l'anglais pour moi c'est pas une matière très importante, mais j'essaye quand même de m'y intéresser parce que il y a beaucoup de documents techniques en français, mais il y a quand même certaines choses qui sont en anglais donc on est obligé de comprendre un minimum d'anglais. Ensuite, qu'est-ce qu'il reste comme matière, le sport. Le sport pour moi c'est une matière que je trouve inutile dans la formation, je ne vois pas pourquoi on fait du sport. On en fait chez soi ou on en fait pas, ça devrait être libre à la personne. Surtout que si encore on faisait des sports intéressants, mais là les sports qu'on fait, les sports qui sont dans le programme, je ne trouve pas ça pertinent par rapport à notre formation.	justement je fais un apprentissage parce que tout ce qui est général c'est pas quelque chose qui m'intéresse	Institution	Alternance	Négatif	D1	US2
	quelque chose qui m'attire	Institution	Alternance	Neutre	D1	US3
	Les maths, j'aime bien	Institution	Alternance	Positif	D1	US4
	mais franchement, des fois ce qu'on voit on se demande l'utilité	Anticipation	Motivation	Négatif	D1	US5
	Moi ce que je me dis	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	D1	US6
	plus tard dans mon métier je ne vois pas en quoi je m'en servirai,	Anticipation	Motivation	Négatif	D1	US7
	je ne me vois pas quand j'irais à la boulangerie utiliser toutes les formules qu'on utilise en maths	Anticipation	Motivation	Négatif	D1	US8
	même dans d'autres cours	Pédagogie	Alternance	Neutre	D1	US9
	Après, c'est sûr, c'est bien il faut...	Pédagogie	Alternance	Neutre	D1	US10
	Pour la culture générale	Anticipation	Motivation	Neutre	D1	US11
	je ne trouve pas forcément toujours trop d'intérêt à ce qu'on voit en cours	Anticipation	Motivation	Négatif	D1	US12
	Tout ce qui est français et histoire, ensuite...	Pédagogie	Alternance	Neutre	D1	US13
	L'histoire, ouais	Pédagogie	Alternance	Neutre	D1	US14
	ça m'endort un peu les cours	Auto-Réaction	Motivation	Négatif	D1	US15
	c'est évident que c'est bien de voir l'histoire de la France	Institution	Alternance	Positif	D1	US16
	ce n'est pas non plus un cours qui me servira plus tard	Anticipation	Motivation	Négatif	D1	US17
	qui me servira dans la vie	Anticipation	Motivation	Négatif	D1	US18
	Ce que je voudrais voir vraiment	Intentionnalité	Motivation	Neutre	D1	US19

	c'est quelque chose qui me serve pour mon intégration professionnelle	Anticipation	Motivation	Positif	D1	US20
	c'est voir quelque chose qui va vraiment m'emmener pour faire mon métier	Intentionnalité	Motivation	Positif	D1	US21
	Alors que, les guerres, la guerre froide, le plan Marshal, je ne vois pas du tout...	Anticipation	Motivation	Négatif	D1	US22
	C'est quelque chose que j'ai retenu [rires]	N/A	N/A	Neutre	D1	US23
	mais je ne me vois pas en faisant mon joint de culasse	Anticipation	Motivation	Neutre	D1	US24
	me dire «Tiens, plan Marshal »	Anticipation	Motivation	Neutre	D1	US25
	, je ne vois pas du tout l'utilité	Anticipation	Motivation	Négatif	D1	US26
	Par contre, la technologie, l'analyse,	Institution	Alternance	Positif	D1	US27
	ça nous permet de voir certaines choses de manière théorique,	Institution	Alternance	Positif	D1	US28
	pourquoi les choses ont été conçues comme ça	Institution	Alternance	Positif	D1	US29
	La techno et l'atelier ça nous permet d'apprendre à pratiquer	Institution	Alternance	Positif	D1	US30
	et à voir la théorie de cette pratique avec des formules	Institution	Alternance	Neutre	D1	US31
	même si on ne se sert pas forcément des formules	Institution	Alternance	Neutre	D1	US32
	Ensuite, l'anglais pour moi c'est pas une matière très importante	Institution	Alternance	Négatif	D1	US33
	mais j'essaye quand même de m'y intéresser	Institution	Alternance	Positif	D1	US34
	parce que il y a beaucoup de documents techniques en français,	Institution	Alternance	Neutre	D1	US35
	mais il y a quand même certaines choses qui sont en anglais	Institution	Alternance	Neutre	D1	US36
	donc on est obligé de comprendre un minimum d'anglais	Institution	Alternance	Neutre	D1	US37
	Ensuite, qu'est-ce qu'il reste comme matière, le sport	Institution	Alternance	Neutre	D1	US38
	Le sport pour moi c'est une matière que je trouve inutile dans la formation	Institution	Alternance	Négatif	D1	US39
	je ne vois pas pourquoi on fait du sport	Institution	Alternance	Négatif	D1	US40
	On en fait chez soi ou on en fait pas	Institution	Alternance	Neutre	D1	US41
	ça devrait être libre à la personne	Pédagogie	Alternance	Neutre	D1	US42
	Surtout que si encore on faisait des sports intéressants	Institution	Alternance	Neutre	D1	US43
	les sports qui sont dans le programme	Institution	Alternance	Négatif	D1	US44
	je ne trouve pas ça pertinent par rapport à notre formation.	Institution	Alternance	Négatif	D1	US45

Chercheur - Et par rapport à ton envie d'apprendre ?	Et par rapport à ton envie d'apprendre ?	Question	Question	Neutre	D2	US46
Denis - Bah j'ai envie d'apprendre. J'ai envie d'apprendre certaines choses, mais je sais qu'il y a certains trucs qui me bardent et ça passe à la trappe. Par exemple, en français et tout ça quand on nous donne des exercices, comme ce n'est pas quelque chose qui m'intéresse et que je ne trouve pas utiles pour plus tard, eh bien je le mets de côté. Soit je ne le fais pas, ou je le bâcle, soit je le fais avec une amie qui est dans des hautes études. C'est elle qui me le fait que moi je recopie. Elle me le dit avec ses grands mots et tout ça, et moi derrière je recopie avec mon écriture, et je met des mots moins compliqués pour pas que ça fasse bizarre. Parce que Français et histoire ce sont des matières qui m'intéressent pas, c'est pour ça que j'ai choisi l'apprentissage. Sinon j'aurais continué dans les études, si j'avais voulu continuer ce genre de matières je serais resté en général.	j'ai envie d'apprendre	Intentionnalité	Motivation	Positif	D2	US47
	J'ai envie d'apprendre certaines choses	Intentionnalité	Motivation	Positif	D2	US48
	mais je sais qu'il y a certains trucs qui me bardent	S.E.P	Motivation	Négatif	D2	US49
	ça passe à la trappe.	Auto-Réaction	Motivation	Négatif	D2	US50
	en français et tout ça quand on nous donne des exercices	Pédagogie	Alternance	Neutre	D2	US51
	comme ce n'est pas quelque chose qui m'intéresse	S.E.P	Motivation	Négatif	D2	US52
	que je ne trouve pas utiles pour plus tard,	Anticipation	Motivation	Négatif	D2	US53
	eh bien je le mets de côté	Auto-Réaction	Motivation	Négatif	D2	US54
	Soit je ne le fais pas	Auto-Réaction	Motivation	Négatif	D2	US55
	ou je le bâcle,	Auto-Réaction	Motivation	Négatif	D2	US56
	soit je le fais avec une amie qui est dans des hautes études	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	D2	US57
	C'est elle qui me le fait que moi je recopie	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	D2	US58
	Elle me le dit avec ses grands mots et tout ça	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	D2	US59
	et moi derrière je recopie avec mon écriture	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	D2	US60
	je mets des mots moins compliqués pour pas que ça fasse bizarre	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	D2	US61
	Parce que Français et histoire ce sont des matières qui m'intéressent pas	S.E.P	Motivation	Négatif	D2	US62
	c'est pour ça que j'ai choisi l'apprentissage	S.E.P	Motivation	Neutre	D2	US63
	Sinon j'aurais continué dans les études	Institution	Alternance	Neutre	D2	US64
	si j'avais voulu continuer ce genre de matières je serais resté en général.	Institution	Alternance	Neutre	D2	US65
Chercheur - Et tu avais le choix de continuer dans les études ?	Et tu avais le choix de continuer dans les études ?	Question	Question	Neutre	D3	US66
Denis - Oui, j'aurais pu. À la base j'avais commencé en seconde générale, en seconde STI. Mais justement dans les matières générales j'étais en chute libre, il n'y avait que dans les parties techniques, on avait deux cours vraiment techniques par semaine, ou là je me maintenais à 14 ou 15 de moyenne.	Oui, j'aurais pu	S.E.P	Motivation	Neutre	D3	US67
	À la base j'avais commencé en seconde générale	S.E.P	Motivation	Neutre	D3	US68
	Mais justement dans les matières générales j'étais en chute libre	S.E.P	Motivation	Neutre	D3	US69

	il n'y avait que dans les parties techniques	S.E.P	Motivation	Neutre	D3	US70
	on avait deux cours vraiment techniques par semaine,	S.E.P	Motivation	Neutre	D3	US71
	ou là je me maintenais à 14 ou 15 de moyenne.	S.E.P	Motivation	Neutre	D3	US72
Chercheur - Et aujourd'hui, ton niveau en matière générale ?	Et aujourd'hui, ton niveau en matière générale ?	Question	Question	Neutre	D4	US73
Denis - Bah, en matière générale, par rapport à la classe je suis dans la moyenne. Moi ça me convient. Je travaille... Les matières générales ce n'est pas ce que je travaille le plus, je travaille plutôt l'analyse et la technologie. Mais bon j'essaye quand même de les voir un petit peu parce que il y a des points à gagner sur le BAC, mais c'est vraiment juste pour obtenir le BAC que je les travaille un peu, sinon c'est vraiment un minimum.	, par rapport à la classe	S.E.P	Motivation	Neutre	D4	US74
	je suis dans la moyenne	S.E.P	Motivation	Positif	D4	US75
	Moi ça me convient	S.E.P	Motivation	Positif	D4	US76
	Je travaille...	Auto-Réaction	Motivation	Positif	D4	US77
	Les matières générales ce n'est pas ce que je travaille le plus	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	D4	US78
	je travaille plutôt l'analyse et la technologie	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	D4	US79
	Mais bon j'essaye quand même de les voir un petit peu	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	D4	US80
	il y a des points à gagner sur le BAC	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	D4	US81
	mais c'est vraiment juste pour obtenir le BAC que je les travaille un peu	Intentionnalité	Motivation	Négatif	D4	US82
	sinon c'est vraiment un minimum.	Intentionnalité	Motivation	Négatif	D4	US83
Chercheur - D'accord, et au niveau de tes compétences en sciences ? Tu m'as parlé des maths, du fait que ce n'est pas utile, mais au niveau des Sciences.	compétences en sciences	Question	Question	Neutre	D5	US84
Denis – Ce n'est pas utile, de mémoire, les fonctions affines, les X carré, quand on va acheter une baguette de pain... Enfin, moi je fais une soustraction, je ne me vois pas me ramener avec ma calculatrice... En fait, comme beaucoup de gens dans la classe aussi, on n'arrive pas à comprendre pourquoi étudier les choses comme ça alors que plus tard on ne va pas être scientifique, on ne sera pas chez un constructeur, plus tard nous allons être mécanicien... Donc on ne se resserra jamais de tout ça. Après ça permet peut-être de développer, la partie logique, comment dire... La logique chez les gens. Mais je n'en vois pas trop l'utilité quand même	Ce n'est pas utile	Anticipation	Motivation	Négatif	D5	US85
	de mémoire, les fonctions affines, les X carré	Institution	Alternance	Neutre	D5	US86
	quand on va acheter une baguette de pain...	Anticipation	Motivation	Neutre	D5	US87
	moi je fais une soustraction,	Anticipation	Motivation	Neutre	D5	US88
	je ne me vois pas me ramener avec ma calculatrice...	Anticipation	Motivation	Négatif	D5	US89
	on n'arrive pas à comprendre pourquoi étudier les choses comme ça	Anticipation	Motivation	Négatif	D5	US90
	alors que plus tard on ne va pas être scientifique	Entreprise	Alternance	Neutre	D5	US91
	on ne sera pas chez un constructeur	Entreprise	Alternance	Neutre	D5	US92
	plus tard nous allons être mécanicien...	Entreprise	Alternance	Neutre	D5	US93
	Donc on ne se resserra jamais de tout ça	Anticipation	Motivation	Neutre	D5	US94

	Après ça permet peut-être de développer, la partie logique	Attente	Motivation	Positif	D5	US95
	La logique chez les gens.	Attente	Motivation	Positif	D5	US96
	Mais je n'en vois pas trop l'utilité quand même	Anticipation	Motivation	Négatif	D5	US97
Chercheur - Développer la logique des gens ce n'est pas utile ?	Développer la logique des gens ce n'est pas utile ?	Question	Question	Neutre	D6	US98
Denis - Si. C'est utile. Mais je pense qu'il y a d'autres moyens qu'en faisant des « X carré », ou des racines de machin.	Si.	Anticipation	Motivation	Positif	D6	US99
	C'est utile	Anticipation	Motivation	Positif	D6	US100
	Mais je pense qu'il y a d'autres moyens	Institution	Alternance	Neutre	D6	US101
Chercheur – Donc tu as fait un apprentissage pour éviter ces matières-là?	Donc tu as fait un apprentissage pour éviter ces matières-là?	Question	Question	Neutre	D7	US102
Denis - De Toute façon je savais très bien que j'allais les avoir, mais je fais un apprentissage parce que je savais très bien que si je continuais, si je faisais un BAC général, derrière, j'allais encore faire. J'allais encore faire tout ça, et ça n'allait être que du théorique. Moi je voulais vraiment toucher. J'ai choisi l'apprentissage d'abord parce que, c'est une transition entre l'école et le monde du travail, plutôt que de passer de l'école au monde du travail du jour au lendemain. Ça permet de faire une petite transition. En plus, l'avantage avec l'apprentissage, c'est qu'à la fin du BAC PRO si je n'arrive pas... Je vais tenter mon BTS après mon BAC PRO mais si je n'y arrive pas, je sais que j'ai quand même un diplôme qui me permet de travailler. Alors que si je l'ai fait un BAC général et que je m'étais lancé derrière dans un BTS, en plus son université. Si je m'étais planté, ça aurait été fini, je n'aurais rien dans les mains, juste un BAC et avec ça on peut rien faire.	De Toute façon je savais très bien que j'allais les avoir	Contexte	Motivation	Neutre	D7	US103
	mais je fais un apprentissage parce que je savais très bien que si je continuais, si je faisais un BAC général	Anticipation	Motivation	Neutre	D7	US104
	derrière, j'allais encore faire	Anticipation	Motivation	Neutre	D7	US105
	J'allais encore faire tout ça	Anticipation	Motivation	Neutre	D7	US106
	ça n'allait être que du théorique	Anticipation	Motivation	Neutre	D7	US107
	J'ai choisi l'apprentissage	Auto-Réaction	Motivation	Positif	D7	US108
	c'est une transition entre l'école et le monde du travail	Pédagogie	Alternance	Positif	D7	US109
	plutôt que de passer de l'école au monde du travail du jour au lendemain	Pédagogie	Alternance	Positif	D7	US110
	Ça permet de faire une petite transition.	Pédagogie	Alternance	Positif	D7	US111
	En plus, l'avantage avec l'apprentissage, c'est qu'à la fin du BAC PRO si je n'arrive pas...	Reconnaissances	Evaluation	Neutre	D7	US112
	Je vais tenter mon BTS après mon BAC PRO	Reconnaissances	Evaluation	Neutre	D7	US113
	si je n'y arrive pas, je sais que j'ai quand même un diplôme qui me permet de travailler	Reconnaissances	Evaluation	Neutre	D7	US114
	Alors que si je l'ai fait un BAC général et que je m'étais lancé derrière dans un BTS, en plus son université	Reconnaissances	Evaluation	Neutre	D7	US115
	Si je m'étais planté, ça aurait été fini	Reconnaissances	Evaluation	Négatif	D7	US116
	je n'aurais rien dans les mains	Reconnaissances	Evaluation	Négatif	D7	US117
	juste un BAC et avec ça on peut rien faire.	Reconnaissances	Evaluation	Négatif	D7	US118

		ce				
Chercheur - Tu disais que l'anglais ce n'était pas important pour toi. Mais tu reconnais qu'il y a des documents en anglais.	tu reconnais qu'il y a des documents en anglais.	Question	Question	Neutre	D8	US119
Denis – Bah ce n'est pas important dans le sens où ce serait plutôt le vocabulaire technique qu'il faudrait qu'on apprenne, là on apprend l'anglais comme celui du collège du lycée. C'est la grammaire, les conjugaisons, alors qu'il faudrait vraiment apprendre le vocabulaire technique. Par exemple apprendre comment dire un boîtier, une soupape, ce genre de mots.	Bah ce n'est pas important	S.E.P	Motivation	Négatif	D8	US120
	ce serait plutôt le vocabulaire technique qu'il faudrait qu'on apprenne,	Pédagogie	Alternance	Neutre	D8	US121
	là on apprend l'anglais comme celui du collège du lycée	Ecole	Alternance	Négatif	D8	US122
	C'est la grammaire, les conjugaisons	Ecole	Alternance	Négatif	D8	US123
	il faudrait vraiment apprendre le vocabulaire technique.	Pédagogie	Alternance	Positif	D8	US124
	Par exemple apprendre comment dire un boîtier, une soupape, ce genre de mots.	Pédagogie	Alternance	Positif	D8	US125
Chercheur - Mais tu disais que tu veux apprendre.	tu veux apprendre.	Question	Question	Neutre	D9	US126
Denis - Je veux apprendre, mais dans les domaines que j'aime. Dans le domaine technique.	Je veux apprendre	Intentionnalité	Motivation	Positif	D9	US127
	mais dans les domaines que j'aime	Intentionnalité	Motivation	Positif	D9	US128
	Dans le domaine technique.	Intentionnalité	Motivation	Positif	D9	US129
Chercheur - Qu'est-ce qui fait que tu ne veux pas apprendre ?	Qu'est-ce qui fait que tu ne veux pas apprendre ?	Question	Question	Neutre	D10	US130
Denis - Sur les matières générales ? Eh bien, justement, je n'en vois pas l'utilité, moi je vois toujours le côté pratique, je n'arrive pas à me mettre dans l'idée que le théorique pourrait servir à quelque chose. Ce que je me dis, c'est que dans mon activité professionnelle je vais faire certaines choses et que je n'utiliserai pas ce qu'on apprend en matière générale. Je ne me servirai que d'une partie de la formation. Tous les autres cours, ce n'est pas ça qui va m'apprendre à faire de la mécanique.	je n'en vois pas l'utilité	Anticipation	Motivation	Négatif	D10	US131
	moi je vois toujours le côté pratique	Anticipation	Motivation	Neutre	D10	US132
	je n'arrive pas à me mettre dans l'idée que le théorique pourrait servir à quelque chose	Anticipation	Motivation	Neutre	D10	US133
	Ce que je me dis,	Anticipation	Motivation	Neutre	D10	US134
	c'est que dans mon activité professionnelle je vais faire certaines choses	Anticipation	Motivation	Neutre	D10	US135
	je n'utiliserai pas ce qu'on apprend en matière générale	Anticipation	Motivation	Négatif	D10	US136
	Je ne me servirai que d'une partie de la formation	Anticipation	Motivation	Négatif	D10	US137
	Tous les autres cours, ce n'est pas ça qui va m'apprendre à faire de la mécanique.	Reconnaissance	Evaluation	Neutre	D10	US138
Chercheur - Très bien, quelques questions pour préciser les choses. Tu es en alternance, qu'est-ce que c'est l'alternance pour toi ?	qu'est-ce que c'est l'alternance pour toi ?	Question	Question	Neutre	D11	US139

<p>Denis - L'alternance c'est l'intégration du travail. Savoir comment ça se passe dans une entreprise, dit le monde du travail parce que quand on n'y va qu'en stage en troisième, pour des petits stages comme ça, franchement c'est... On voit les entreprises comme un monde tout beau tout rose, parce qu'on n'y reste que deux ou trois jours. Mais quand ça fait déjà deux ans comme moi, qu'on y est, on voit très bien que c'est pas du tout comme ça. On nous fait des grands sourires par devant, et on se met des grands coups de couteau dans le dos. Je sais très bien que j'ai certains collègues à qui je ne demanderais rien parce que devant, si ça se trouve, il va me le dire ou pas et derrière en plus de ça il va aller répéter à tout moment dans l'atelier que je n'ai pas su faire quelque chose. C'est pour ça que moi j'évite de demander à certains collègues, je sais à qui demander.</p>	L'alternance c'est l'intégration du travail	Entreprise	Alternance	Positif	D11	US140
	Savoir comment ça se passe dans une entreprise	Entreprise	Alternance	Neutre	D11	US141
	le monde du travail	Entreprise	Alternance	Neutre	D11	US142
	quand on n'y va qu'en stage en troisième, On voit les entreprises comme un monde tout beau tout rose	Entreprise	Alternance	Neutre	D11	US143
	parce qu'on n'y reste que deux ou trois jours.	Entreprise	Alternance	Neutre	D11	US144
	Mais quand ça fait déjà deux ans comme moi, qu'on y est,	Entreprise	Alternance	Négatif	D11	US145
	on voit très bien que c'est pas du tout comme ça	Entreprise	Alternance	Négatif	D11	US146
	On nous fait des grands sourires par devant	Entreprise	Alternance	Négatif	D11	US147
	et on se met des grands coups de couteau dans le dos.	Entreprise	Alternance	Négatif	D11	US148
	Je sais très bien que j'ai certains collègues à qui je ne demanderais rien	Entreprise	Alternance	Neutre	D11	US149
	il va me le dire ou pas et derrière en plus de ça il va aller répéter à tout moment dans l'atelier que je n'ai pas su faire quelque chose	Entreprise	Alternance	Neutre	D11	US150
	C'est pour ça que moi j'évite de demander à certains collègues,	Entreprise	Alternance	Neutre	D11	US151
	je sais à qui demander.	Entreprise	Alternance	Neutre	D11	US152
Chercheur - Et cette expérimentation du monde de l'entreprise, c'est bénéfique dans ta formation ?	c'est bénéfique dans ta formation ?	Question	Question	Neutre	D12	US153
<p>Denis - Ouais, je pense. Parce que, je pense que c'est bien l'apprentissage parce qu'il y a la partie cours et la partie atelier. Ça permet vraiment de toucher, de commencer à avoir une dextérité manuelle et de connaître du matériel. Parce que quand on voit que du théorique comme je fais dans une année en lycée professionnel avant de venir, avec le stage en fin d'année, moi j'ai eu l'impression de ne rien apprendre parce que on voyait la théorie sans savoir à quoi ça s'appliquait. Par exemple on nous donnait un schéma électrique à remettre aux normes, et une fois que c'était fait pour eux on savait aller chercher nos tensions électriques et une résistance. Alors qu'ici, on nous dit « quand vous avez telle panne, vous prenez votre tension ici, ici, ici, si vous trouvez telle ou telle valeur de ce que c'est bon ou pas ». C'est deux optiques d'apprentissage différentes.</p>	Ouais, je pense.	Entreprise	Alternance	Neutre	D12	US154
	je pense que c'est bien l'apprentissage	Institution	Alternance	Positif	D12	US155
	il y a la partie cours et la partie atelier	Organisation	Alternance	Neutre	D12	US156
	Ça permet vraiment de toucher,	Pédagogie	Alternance	Positif	D12	US157
	de commencer à avoir une dextérité manuelle et de connaître du matériel	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	D12	US158
	quand on voit que du théorique	Organisation	Alternance	Neutre	D12	US159
	comme je fais dans une année en lycée professionnel avant de venir	Organisation	Alternance	Neutre	D12	US160
	avec le stage en fin d'année,	Organisation	Alternance	Neutre	D12	US161
	moi j'ai eu l'impression de ne rien apprendre	Organisation	Alternance	Négatif	D12	US162
	on voyait la théorie sans savoir à quoi ça s'appliquait	Organisation	Alternance	Négatif	D12	US163

	Par exemple on nous donnait un schéma électrique à remettre aux norme	Organisation	Alternance	Neutre	D12	US164
	et une fois que c'était fait pour eux on savait aller chercher nos tensions électriques et une résistance.	Organisation	Alternance	Neutre	D12	US165
	Alors que non.	Organisation	Alternance	Neutre	D12	US166
	Ils pensaient qu'on savait commencer à détecter des pannes.	Organisation	Alternance	Neutre	D12	US167
	Alors qu'ici, on nous dit « quand vous avez telle panne, vous prenez votre tension ici, ici, ici, si vous trouvez telle ou telle valeur de ce que c'est bon ou pas »	Organisation	Alternance	Positif	D12	US168
	C'est deux optiques d'apprentissage différentes.	Organisation	Alternance	Neutre	D12	US169
Chercheur - Comment l'alternance est-elle organisée ici ?	Comment l'alternance est-elle organisée ici ?	Question	Question	Neutre	D13	US170
Denis - Bah, je crois qu'on à 20 semaines de cours et tout le reste en entreprise. Et après en entreprise on est comme un salarié, ça veut dire qu'on à cinq semaines de congés payés. C'est plutôt bien, mais ce n'est pas vraiment régulier. Un coup on a deux semaines au CFA, une semaine en entreprise, ensuite une semaine ici, quatre semaines en entreprise, ensuite ça va être trois semaines ici, trois semaines en entreprise... Ça va être complètement... Ce n'est jamais pareil.	Et après en entreprise on est comme un salarié	Entreprise	Alternance	Neutre	D13	US171
	ça veut dire qu'on à cinq semaines de congés payés	Entreprise	Alternance	Neutre	D13	US172
	C'est plutôt bien, mais ce n'est pas vraiment régulier	Organisation	Alternance	Positif	D13	US173
	Un coup on a deux semaines au CFA, une semaine en entreprise	Organisation	Alternance	Neutre	D13	US174
	ensuite une semaine ici, quatre semaines en entreprise	Organisation	Alternance	Neutre	D13	US175
	ensuite ça va être trois semaines ici, trois semaines en entreprise...	Organisation	Alternance	Neutre	D13	US176
	Ça va être complètement... Ce n'est jamais pareil.	Organisation	Alternance	Neutre	D13	US177
Chercheur - Et qu'est-ce que ça fait ce changement de rythme ?	Et qu'est-ce que ça fait ce changement de rythme ?	Question	Question	Neutre	D14	US178
Denis - Ça fait bizarre au début, moi je vois quand je fais deux semaines ici, j'ai vraiment du mal à me remettre dans les cours, après à la fin, ça va. Et quand je retourne travail, ça me fait bizarre... Je suis content de retourner au travail mais ça me fait bizarre de... Il faut le temps de se relancer dans l'esprit du travail. Ce n'est pas du tout pareil. [Silence de 15 secondes]. Comment dire ? Je ne sais pas comment expliquer, parce qu'en fait on... Parce qu'ici, c'est plutôt une ambiance « bon copains » avec les camarades de classe, on est tout le temps avec eux, on est à l'internat... Après, quand on rentre entreprise, c'est le monde du travail, ce sont des gens qui sont là pour gagner leur croûte, pour avoir leur paye. Ce n'est pas du tout pareil. Par exemple, avec les copains on s'entend bien, des fois le soir on va aller boire un coup en ville et rigoler. Alors qu'au boulot, on travaille et le soir quand on a fini notre journée en rentre chez nous. De temps en temps le vendredi soir, à certaines occasions on va boire l'apéro tous ensemble, mais c'est bref. Je ne me sens pas très intégré dans mon entreprise.	Ça fait bizarre au début	S.E.P	Motivation	Négatif	D14	US179
	moi je vois quand je fais deux semaines ici, j'ai vraiment du mal à me remettre dans les cours	Organisation	Alternance	Négatif	D14	US180
	après à la fin, ça va.	Organisation	Alternance	Positif	D14	US181
	quand je retourne travail, ça me fait bizarre...	S.E.P	Motivation	Neutre	D14	US182
	Je suis content de retourner au travail mais ça me fait bizarre de...	S.E.P	Motivation	Neutre	D14	US183
	Il faut le temps de se relancer dans l'esprit du travail.	S.E.P	Motivation	Neutre	D14	US184
	Ce n'est pas du tout pareil. [Silence de 15 secondes].	Organisation	Alternance	Neutre	D14	US185
	Je ne sais pas comment expliquer, parce qu'en fait on...	Organisation	Alternance	Neutre	D14	US186
	ici, c'est plutôt une ambiance « bon copains » avec les camarades de classe	Organisation	Alternance	Positif	D14	US187

	on est tout le temps avec eux, on est à l'internat...	Organisation	Alternance	Positif	D14	US188
	quand on rentre entreprise, c'est le monde du travail	Organisation	Alternance	Neutre	D14	US189
	ce sont des gens qui sont là pour gagner leur croûte, pour avoir leur paye.	Organisation	Alternance	Négatif	D14	US190
	Ce n'est pas du tout pareil.	Organisation	Alternance	Neutre	D14	US191
	Par exemple, avec les copains on s'entend bien, des fois le soir on va aller boire un coup en ville et rigoler	Organisation	Alternance	Neutre	D14	US192
	Alors qu'au boulot, on travaille	Organisation	Alternance	Neutre	D14	US193
	le soir quand on a fini notre journée en rentre chez nous	Organisation	Alternance	Neutre	D14	US194
	De temps en temps le vendredi soir, à certaines occasions on va boire l'apéro tous ensemble	Organisation	Alternance	Neutre	D14	US195
	mais c'est bref.	Organisation	Alternance	Neutre	D14	US196
	Je ne me sens pas très intégré dans mon entreprise.	Organisation	Alternance	Négatif	D14	US197
Chercheur - Plus précisément, qu'est-ce que tu ressens quand tu rentres au CFA ?	qu'est-ce que tu ressens quand tu rentres au CFA ?	Question	Question	Neutre	D15	US198
Denis - Je me dis « Merde, je retourne en cours ». Je n'ai pas envie de retourner, là je vois je viens de faire un mois en entreprise, je suis parti le dimanche soir. Le dimanche de toute la journée, il ne fallait pas qu'on me dise le moindre truc... Il ne fallait pas qu'on me dise quelque chose... Le moindre truc prenait une ampleur incroyable. Ça m'énervait justement parce que je retourne au CFA. J'étais bien lancé dans la partie entreprise, j'étais vraiment bien, je m'étais ré-intégré, je m'étais remis dans la tête que j'étais au travail. De revenir en cours, ça me fout une claque au moral. On a beau bien s'entendre ici, je n'aime pas être ici. Ce n'est même pas une question de cours, c'est qu'ici j'ai l'impression de ne pas avoir de vie parce que du lundi matin au vendredi soir on reste ici, à part le mercredi soir ou les majeurs ont le droit de sortir. Ce n'est pas pareil que chez nous.	Je me dis « Merde, je retourne en cours »	Contexte	Motivation	Négatif	D15	US199
	Je n'ai pas envie de retourner,	Contexte	Motivation	Négatif	D15	US200
	là je vois je viens de faire un mois en entreprise, je suis parti le dimanche soir	S.E.P	Motivation	Négatif	D15	US201
	Le dimanche de toute la journée, il ne fallait pas qu'on me dise le moindre truc...	S.E.P	Motivation	Négatif	D15	US202
	Il ne fallait pas qu'on me dise quelque chose...	S.E.P	Motivation	Neutre	D15	US203
	Le moindre truc prenait une ampleur incroyable.	S.E.P	Motivation	Neutre	D15	US204
	Ça m'énervait justement parce que je retourne au CFA.	S.E.P	Motivation	Négatif	D15	US205
	J'étais bien lancé dans la partie entreprise,	Organisation	Alternance	Positif	D15	US206
	j'étais vraiment bien, je m'étais ré-intégré	Organisation	Alternance	Positif	D15	US207
	je m'étais remis dans la tête que j'étais au travail.	Organisation	Alternance	Positif	D15	US208
	De revenir en cours, ça me fout une claque au moral.	Organisation	Alternance	Négatif	D15	US209
	On a beau bien s'entendre ici, je n'aime pas être ici.	Organisation	Alternance	Négatif	D15	US210
	Ce n'est même pas une question de cours	Ecole	Alternance	Neutre	D15	US211
	c'est qu'ici j'ai l'impression de ne pas avoir de vie	Ecole	Alternance	Négatif	D15	US212

	du lundi matin au vendredi soir on reste ici, à part le mercredi soir ou les majeurs ont le droit de sortir.	Ecole	Alternance	Neutre	D15	US213
	Ce n'est pas pareil que chez nous.	Ecole	Alternance	Neutre	D15	US214
Chercheur - Et du coup, quand tu retournes en entreprise après une période de CFA, comment tu te sens ?	quand tu retournes en entreprise après une période de CFA, comment tu te sens ?	Question	Question	Neutre	D16	US215
<p>Denis - Je suis content, mais je me dis qu'il ne va pu y avoir l'ambiance « bon enfant », enfin entre camarades. Ça va changer à nouveau d'ambiance. Mais je suis content quand même. Parce que je vais retrouver... Parce que déjà je reste chez moi, je suis chez moi. Je ne suis pas restreint comme ici, je ne veux pas dire qu'ici on est en prison, mais ce n'est pas la même chose que la maison. Donc je préfère être la maison. En fait quand je retourne entreprise, je me sens utile. En fait c'est aussi pour ça que je choisis l'apprentissage, que j'en ai eu marre de l'école, ce que je voulais me sentir utile dans la société. Je me disais que dans l'école je coûte de l'argent aux gens pour être là à gratter, à gratter, alors que avec l'apprentissage... Moi ce que je voulais, c'était rentrer au plus vite dans le monde du travail, parce que je me suis dit au moins que j'étais utile, je fais quelque chose est ce que je fais ça sers à quelque chose. Moi ce que je me dis, ce que moi je suis utile à la société, alors qu'avant j'avais impression d'être inutile.</p>	Je suis content,	S.E.P	Motivation	Positif	D16	US216
	mais je me dis qu'il ne va pu y avoir l'ambiance « bon enfant »	Entreprise	Alternance	Positif	D16	US217
	enfin entre camarades	Entreprise	Alternance	Neutre	D16	US218
	Ça va changer à nouveau d'ambiance	Entreprise	Alternance	Neutre	D16	US219
	Mais je suis content quand même.	S.E.P	Motivation	Positif	D16	US220
	Parce que je vais retrouver...	Famille	Alternance	Neutre	D16	US221
	Parce que déjà je reste chez moi, je suis chez moi	Famille	Alternance	Neutre	D16	US222
	Je ne suis pas restreint comme ici,	Famille	Alternance	Neutre	D16	US223
	je ne veux pas dire qu'ici on est en prison,	Ecole	Alternance	Neutre	D16	US224
	mais ce n'est pas la même chose que la maison.	Ecole	Alternance	Neutre	D16	US225
	Donc je préfère être la maison	Famille	Alternance	Neutre	D16	US226
	En fait quand je retourne entreprise, je me sens utile	Entreprise	Alternance	Positif	D16	US227
	En fait c'est aussi pour ça que je choisis l'apprentissage	Auto-Réaction	Motivation	Positif	D16	US228
	j'en ai eu marre de l'école, ce que je voulais me sentir utile dans la société	Intentionnalité	Motivation	Neutre	D16	US229
	Je me disais que dans l'école je coûte de l'argent aux gens	S.E.P	Motivation	Négatif	D16	US230
	pour être là à gratter, à gratter, alors que avec l'apprentissage...	S.E.P	Motivation	Neutre	D16	US231
	Moi ce que je voulais, c'était rentrer au plus vite dans le monde du travail	Intentionnalité	Motivation	Neutre	D16	US232
	parce que je me suis dit au moins que j'étais utile	S.E.P	Motivation	Neutre	D16	US233
	je fais quelque chose est ce que je fais ça sers à quelque chose	S.E.P	Motivation	Neutre	D16	US234
	moi je suis utile à la société, alors qu'avant j'avais impression d'être inutile.	S.E.P	Motivation	Neutre	D16	US235

Chercheur - Cette alternance, entre l'entreprise le CFA, est-ce que ça change, est-ce que ça a des effets sur toi ?	est-ce que ça change, est-ce que ça a des effets sur toi ?	Question	Question	Neutre	D17	US236
Denis – Non, pas spécialement. À part le dimanche soir quand je reviens ici ou je m'énerve pour un rien, mais sinon ça change rien du tout. Il y a forcément un peu de changement par rapport à la scolarité normale, surtout quand je vois tous mes copains qui sont en vacances, et que moi je travaille... Mais au moins je me dis que je commence à rentrer dans la vie active et que l'intégration elle sera moins dure que plus tard. Je pense que l'avantage de l'apprentissage c'est que ça permet de grandir dans sa tête. Parce que quand on ne fait que de l'école on reste, pas un gamin mais c'est quand même des gamineries, alors que quand on rend dans le monde du travail on se rend compte des bêtises qu'on disait. Je pense que ça permet d'évoluer dans sa façon de penser.	Non, pas spécialement	Organisation	Alternance	Neutre	D17	US237
	À part le dimanche soir quand je reviens ici ou je m'énerve pour un rien,	S.E.P	Motivation	Négatif	D17	US238
	mais sinon ça change rien du tout	S.E.P	Motivation	Neutre	D17	US239
	Il y a forcément un peu de changement par rapport à la scolarité normale	Ecole	Alternance	Neutre	D17	US240
	surtout quand je vois tous mes copains qui sont en vacances, et que moi je travaille...	Ecole	Alternance	Négatif	D17	US241
	Mais au moins je me dis que je commence à rentrer dans la vie active	Entreprise	Alternance	Positif	D17	US242
	que l'intégration elle sera moins dure que plus tard	Entreprise	Alternance	Positif	D17	US243
	Je pense que l'avantage de l'apprentissage c'est que ça permet de grandir dans sa tête.	S.E.P	Motivation	Positif	D17	US244
	quand on ne fait que de l'école on reste, pas un gamin mais c'est quand même des gamineries,	S.E.P	Motivation	Neutre	D17	US245
	alors que quand on rend dans le monde du travail on se rend compte des bêtises qu'on disait	S.E.P	Motivation	Neutre	D17	US246
	Je pense que ça permet d'évoluer dans sa façon de penser.	S.E.P	Motivation	Positif	D17	US247
Chercheur - Plus spécifiquement, l'alternance est-ce que ça a changé la façon d'aborder les matières générales ?	l'alternance est-ce que ça a changé la façon d'aborder les matières générales ?	Question	Question	Neutre	D18	US248
Denis - Non, pas vraiment, avant je n'aimais pas ça. Maintenant j'aime encore moins ça. J'ai encore plus envie d'être dans la partie technique et dans le professionnel. Il y a même certaines choses qui sont techniques, comme par exemple on a mémoire de formation à réaliser, c'est quelque chose de technique, mais ça reste quand même du papier, du théorique, et même ça, même si ça reste sur un domaine que j'aime, c'est quelque chose qui m'énerve. C'est de passer des heures devant son écran d'ordinateur à écrire, et c'est quelque chose que je n'aime pas du tout.	Non, pas vraiment, avant je n'aimais pas ça	Pédagogie	Alternance	Négatif	D18	US249
	Maintenant j'aime encore moins ça	Pédagogie	Alternance	Négatif	D18	US250
	J'ai encore plus envie d'être dans la partie technique et dans le professionnel	Intentionnalité	Motivation	Neutre	D18	US251
	Il y a même certaines choses qui sont techniques	Pédagogie	Alternance	Neutre	D18	US252
	comme par exemple on a mémoire de formation à réaliser, c'est quelque chose de technique	Pédagogie	Alternance	Neutre	D18	US253
	mais ça reste quand même du papier, du théorique	Pédagogie	Alternance	Négatif	D18	US254

	et même ça, même si ça reste sur un domaine que j'aime, c'est quelque chose qui m'énerve	S.E.P	Motivation	Négatif	D18	US255
	C'est de passer des heures devant son écran d'ordinateur à écrire,	S.E.P	Motivation	Négatif	D18	US256
	et c'est quelque chose que je n'aime pas du tout.	S.E.P	Motivation	Négatif	D18	US257
Chercheur - Je change de sujet, on va parler de l'évaluation, qu'est-ce que c'est pour toi l'évaluation ?	qu'est-ce que c'est pour toi l'évaluation ?	Question	Question	Neutre	D19	US258
Denis - Bah, des contrôles. C'est des notes. C'est mettre une note sur nos acquis. On nous évalue sur nos acquis.	Bah, des contrôles	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	D19	US259
	C'est des notes	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	D19	US260
	C'est mettre une note sur nos acquis.	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	D19	US261
	On nous évalue sur nos acquis.	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	D19	US262
Chercheur – Qu'est-ce que tu ressens face à l'évaluation ?	Qu'est-ce que tu ressens face à l'évaluation ?	Question	Question	Neutre	D20	US263
Denis - Un peu de stress, parce que les exercices qu'on fait en cours, ça va j'y arrive, j'ai peut-être quelques difficultés et je demande au prof et il m'explique et au final j'y arrive. Quand on arrive au jour du contrôle bah... Encore les contrôles ça va, le pire c'est les examens ou par exemple au premier examen de maths, j'avais appris mes formule, j'avais révisé et refait des exercices et quand je suis arrivé devant l'examen je me suis totalement embrouillé dans toutes les formules, alors que pourtant je les connaissais toutes.	Un peu de stress,	S.E.P	Motivation	Négatif	D20	US264
	les exercices qu'on fait en cours, ça va j'y arrive	S.E.P	Motivation	Neutre	D20	US265
	j'ai peut-être quelques difficultés	S.E.P	Motivation	Négatif	D20	US266
	je demande au prof et il m'explique et au final j'y arrive	S.E.P	Motivation	Neutre	D20	US267
	Quand on arrive au jour du contrôle bah...	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	D20	US268
	. Encore les contrôles ça va, le pire c'est les examens	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	D20	US269
	au premier examen de maths, j'avais appris mes formule	Intentionnalité	Motivation	Neutre	D20	US270
	j'avais révisé et refait des exercices	Intentionnalité	Motivation	Neutre	D20	US271
	quand je suis arrivé devant l'examen je me suis totalement embrouillé	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	D20	US272
	alors que pourtant je les connaissais toutes.	S.E.P	Motivation	Neutre	D20	US273
Chercheur - Pourquoi c'est stressant ?	Pourquoi c'est stressant ?	Question	Question	Neutre	D21	US274
Denis - Parce que c'est ce qui va nous dire si oui ou non on peut faire le métier qu'on veut faire. Si on n'a pas de bonnes notes, on ne valide pas notre formation, et si on ne valide pas la formation on n'a pas de travail. Si je n'ai pas mon BAC, mon patron ne va pas m'embaucher. J'aurais suivi la formation, mais je n'aurais pas le diplôme qui valide la formation. C'est que je ne suis pas apte à faire ce métier-là. Ce que je me dis ce que si au niveau de la pratique, c'est bon, et que niveau théorique, c'est pas bon, je n'aurais pas le diplôme alors que dans tous les cas la théorie, on s'en fout dans le métier. Quand on a les	Parce que c'est ce qui va nous dire si oui ou non on peut faire le métier qu'on veut faire	Reconnaissance	Evaluation	Neutre	D21	US275
	Si on n'a pas de bonnes notes	Reconnaissance	Evaluation	Neutre	D21	US276
	on ne valide pas notre formation	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	D21	US277

mains dans un moteur, on n'en a rien à faire des mythes en français, des corpus de documents... Et si ça se trouve ça cause de ça qu'on va louper notre BAC. C'est à cause d'un truc qui nous est complètement inutile dans notre profession que l'on est déclaré pas apte.	et si on ne valide pas la formation on n'a pas de travail.	Reconnaissance	Evaluation	Neutre	D21	US278
	Si je n'ai pas mon BAC, mon patron ne va pas m'embaucher.	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	D21	US279
	J'aurais suivi la formation, mais je n'aurais pas le diplôme qui valide la formation	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	D21	US280
	C'est que je ne suis pas apte à faire ce métier-là.	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	D21	US281
	Ce que je me dis ce que si au niveau de la pratique, c'est bon	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	D21	US282
	et que niveau théorique, c'est pas bon,	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	D21	US283
	je n'aurais pas le diplôme alors que dans tous les cas la théorie, on s'en fout dans le métier	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	D21	US284
	Quand on a les mains dans un moteur,	Anticipation	Motivation	Négatif	D21	US285
	on n'en a rien à faire des mythes en français, des corpus de documents...	Anticipation	Motivation	Négatif	D21	US286
	Et si ça se trouve ça cause de ça qu'on va louper notre BAC.	Anticipation	Motivation	Négatif	D21	US287
	C'est à cause d'un truc qui nous est complètement inutile dans notre profession	Anticipation	Motivation	Négatif	D21	US288
	que l'on est déclaré pas apte.	Validation Compétence	Evaluation	Négatif	D21	US289
Chercheur - Est-ce que tu as connu d'autres types d'évaluation ?	Est-ce que tu as connu d'autres types d'évaluation ?	Question	Question	Neutre	D22	US290
Denis - Non, même le permis c'est une note. Même quand on est interrogé à l'oral derrière le prof il met une note. Il y a bien des fois où on est interrogé en classe il n'y a pas de notes, mais moi je ne considère pas ça comme une évaluation.	Non, même le permis c'est une note	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	D22	US291
	Même quand on est interrogé à l'oral derrière le prof il met une note	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	D22	US292
	Il y a bien des fois où on est interrogé en classe il n'y a pas de notes	Adaptation	Evaluation	Neutre	D22	US293
	mais moi je ne considère pas ça comme une évaluation.	Adaptation	Evaluation	Neutre	D22	US294
Chercheur - Et pourtant le formateur évalue bien si tu as des acquis.	Et pourtant le formateur évalue bien si tu as des acquis.	Question	Question	Neutre	D23	US295
Denis - Oui, je sais pas. J'avais pas vu ça comme ça. Moi je n'arrive pas, quand un prof pose une question, ce que je me dis c'est que c'est pour faire une interaction entre les élèves le prof pour éviter le monologue. Pour éviter qu'on s'endorme tous sur nos tables.	Oui, je sais pas	Adaptation	Evaluation	Neutre	D23	US296
	J'avais pas vu ça comme ça	Adaptation	Evaluation	Neutre	D23	US297
	Moi je n'arrive pas	Adaptation	Evaluation	Neutre	D23	US298
	quand un prof pose une question	Adaptation	Evaluation	Négatif	D23	US299
	c'est pour faire une interaction entre les élèves le prof	Adaptation	Evaluation	Négatif	D23	US300

	Pour éviter qu'on s'endorme tous sur nos tables.	Adaptation	Evaluation	Négatif	D23	US301
Chercheur - Si tu pouvais choisir, q'uest-ce que tu changeais aux évaluations ?	qu'est-ce que tu changeais aux évaluations ?	Question	Question	Neutre	D24	US302
Denis - Le principe de faire des contrôles pour noter. Je pense que les profs, à la longue, ils nous connaissent, ils savent très bien si... Par exemple il y a un contrôle, que des contrôles des fois on a de mauvaise note, alors que précédemment dans le cours on connaissait notre cours et on savait l'appliquer. Alors que là, à la note on s'est totalement ramassé. Le truc c'est que cette note la, c'est celle qui va paraître dans le bulletin, et c'est sur la base de cette note la qu'on va se faire taper sur les doigts, par le patron est par nos parents. Alors que pourtant, on a compris le cours. Donc j'enlèverai les contrôles. Non, j'enlèverai les notes. Les contrôles je les garderai, mais que ce ne soit pas dans le sens d'un contrôle noté pour nous évaluer et pour dire si oui ou non c'est bon. Je pense à un contrôle ou le prof vérifie qu'on a réussi mais garde en tête qu'en cours on y arrive.	Le principe de faire des contrôles pour noter	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	D24	US303
	Je pense que les profs, à la longue, ils nous connaissent	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	D24	US304
	ils savent très bien si...	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	D24	US305
	Il y a un contrôle, que des contrôles des fois on a de mauvaise note	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	D24	US306
	alors que précédemment dans le cours on connaissait notre cours et on savait l'appliquer.	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	D24	US307
	Alors que là, à la note on s'est totalement ramassé.	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	D24	US308
	Le truc c'est que cette note la,	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	D24	US309
	c'est celle qui va paraître dans le bulletin,	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	D24	US310
	c'est sur la base de cette note la qu'on va se faire taper sur les doigts,	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	D24	US311
	par le patron est par nos parents	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	D24	US312
	Alors que pourtant, on a compris le cours.	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	D24	US313
	Donc j'enlèverai les contrôles.	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	D24	US314
	Non, j'enlèverai les notes	Validation Compétence	Evaluation	Positif	D24	US315
	Les contrôles je les garderai,	Adaptation	Evaluation	Positif	D24	US316
	mais que ce ne soit pas dans le sens d'un contrôle noté	Techniques d'acquisition	Evaluation	Neutre	D24	US317
	pour nous évaluer et pour dire si oui ou non c'est bon	Adaptation	Evaluation	Neutre	D24	US318
	Je pense à un contrôle ou le prof vérifie qu'on a réussi	Adaptation	Evaluation	Positif	D24	US319
	mais garde en tête qu'en cours on y arrive.	Adaptation	Evaluation	Positif	D24	US320
Chercheur - Du coup, cette note, quelle importance elle a pour toi ?	cette note, quelle importance elle a pour toi ?	Question	Question	Neutre	D25	US321
Denis - Il faut qu'elle soit bonne pour pouvoir avoir la formation, pour pouvoir prouver, pour pouvoir me prouver et pouvoir prouver à mes parents que je ne suis pas un cancre et que je travaille et que je ne suis pas le bonnet d'âne de la classe.	Il faut qu'elle soit bonne pour pouvoir avoir la formation	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	D25	US322
	pour pouvoir prouver,	Reconnaissance	Evaluation	Neutre	D25	US323
	pour pouvoir me prouver	S.E.P	Motivation	Neutre	D25	US324

	pouvoir prouver à mes parents que je ne suis pas un cancre	Reconnaissance	Evaluation	Négatif	D25	US325
	et que je travaille	Reconnaissance	Evaluation	Neutre	D25	US326
	et que je ne suis pas le bonnet d'âne de la classe.	Reconnaissance	Evaluation	Négatif	D25	US327
Chercheur - Donc, ça à une valeur de jugement. Ça sert à prouver quelque chose.	Ça sert à prouver quelque chose.	Question	Question	Neutre	D26	US328
Denis - Ça sert à prouver, et moi je m'en sers aussi pour me comparer aux autres dans la classe. Ça me permet de me situer au fur et à mesure, de voir sur quel point je suis plus fort que d'autres. Ça n'a aucune utilité véritablement, mais c'est moi qui me dis ça dans la tête. Ça me permet de me situer dans la classe. C'est quelque chose d'important parce que ça me prouve que je ne suis pas le cancre... Et ça permet de faire une petite compétition. C'est dynamisant.	Ça sert à prouver	Reconnaissance	Evaluation	Neutre	D26	US329
	moi je m'en sers aussi pour me comparer aux autres dans la classe.	S.E.P	Motivation	Positif	D26	US330
	Ça me permet de me situer au fur et à mesure	S.E.P	Motivation	Positif	D26	US331
	de voir sur quel point je suis plus fort que d'autres.	S.E.P	Motivation	Positif	D26	US332
	Ça n'a aucune utilité véritablement,	Validation Compétence	Evaluation	Neutre	D26	US333
	mais c'est moi qui me dis ça dans la tête.	S.E.P	Motivation	Neutre	D26	US334
	Ça me permet de me situer dans la classe.	S.E.P	Motivation	Neutre	D26	US335
	C'est quelque chose d'important	S.E.P	Motivation	Positif	D26	US336
	ça me prouve que je ne suis pas le cancre...	S.E.P	Motivation	Négatif	D26	US337
	Et ça permet de faire une petite compétition.	Reconnaissance	Evaluation	Positif	D26	US338
	C'est dynamisant.	Reconnaissance	Evaluation	Positif	D26	US339
Chercheur - Je change encore de sujet, est-ce que vous avez un ordinateur dans la salle ?	est-ce que vous avez un ordinateur dans la salle ?	Question	Question	Neutre	D27	US340
Denis - Non, c'est du papier. Moi j'ai mon ordinateur portable toujours à côté, mais on ne s'en sert jamais.	Non, c'est du papier	Pédagogie	Alternance	Neutre	D27	US341
	Moi j'ai mon ordinateur portable toujours à côté,	Pédagogie	Alternance	Neutre	D27	US342
	mais on ne s'en sert jamais.	Pédagogie	Alternance	Neutre	D27	US343
Chercheur - Est-ce que vous utilisez parfois des ordinateurs pendant les matières générales ?	vous utilisez parfois des ordinateurs pendant les matières générales ?	Question	Question	Neutre	D28	US344
Denis - Oui, parfois en maths, en TICE. En sciences des fois on a TP avec l'ordinateur, et au début il y avait info-mémoire ou on élaborait notre mémoire sur ordinateur	Oui, parfois en maths	Pédagogie	Alternance	Neutre	D28	US345
	en TICE	Pédagogie	Alternance	Neutre	D28	US346
	En sciences des fois on a TP avec l'ordinateur,	Pédagogie	Alternance	Neutre	D28	US347
	au début il y avait info-mémoire	Pédagogie	Alternance	Neutre	D28	US348
	on élaborait notre mémoire sur ordinateur	Pédagogie	Alternance	Neutre	D28	US349
Chercheur - Alors, à quoi ça sert un ordinateur dans la salle, à quoi ça sert d'utiliser un ordinateur ?	à quoi ça sert un ordinateur dans la salle,	Question	Question	Neutre	D29	US350

Denis - Pour ce qu'on en fait, je trouve, à pas grand-chose. Encore, ça serait pour nous apprendre nous servir de l'ordinateur, la ça pourrait être utile pour nous, à la limite ce qu'on faisait en TICE, sur Excel, ça nous apprend nous servir d'Excel. À la limite. Mais sinon, de toute façon chez nous on ne se sert de l'ordinateur que pour aller sur Internet, pour faire du Word.	Pour ce qu'on en fait, je trouve, à pas grand-chose	Pédagogie	Alternance	Négatif	D29	US351
	Encore, ça serait pour nous apprendre nous servir de l'ordinateur	Pédagogie	Alternance	Neutre	D29	US352
	la ça pourrait être utile pour nous	Intentionnalité	Motivation	Neutre	D29	US353
	à la limite ce qu'on faisait en TICE, sur Excel, ça nous apprend nous servir d'Excel	Intentionnalité	Motivation	Positif	D29	US354
	À la limite.	Pédagogie	Alternance	Positif	D29	US355
	de toute façon chez nous on ne se sert de l'ordinateur que pour aller sur Internet	Pédagogie	Alternance	Négatif	D29	US356
	pour faire du Word.	Pédagogie	Alternance	Négatif	D29	US357
Chercheur - Est-ce que ça change quelque chose au cours d'utiliser l'ordinateur ?	Est-ce que ça change quelque chose au cours d'utiliser l'ordinateur ?	Question	Question	Neutre	D30	US358
Denis - Bah, quand on utilise ordinateur en cours ce qu'on se dit ce que ça va être un cours tranquille [Il mime la détente en s'allongeant sur sa chaise]. C'est le genre de cours ou on se dit qu'on ne va rien faire, donc quand on arrive, on allume l'ordinateur, et comme les postes sont très étalés, on discute avec nos copains et on fait semblant de travailler quand le prof arrive. Après, c'est sûr que si on est amené à le faire de plus en plus, si un jour on travaille seulement avec l'ordinateur, ça deviendra un cours normal. Mais là, ça change du cours normal ou on est assis à écrire et à écouter sans ordinateur, donc quand on a un ordinateur on prend ça comme un cours de rigolade. Après, je pense que c'est une question de mentalité, d'habitude. Comme c'est occasionnel pour le moment, on le prend au même niveau que quand on regarde un film. On sait qu'on ne va rien faire pendant deux heures. Alors que je suis sûr que d'ici quelques années, quand les gens iront en cours ils seront directement avec l'ordinateur dès le collège, l'ordinateur deviendra comme un cahier. Donc ils n'auront plus le même esprit que nous quand on va en salle informatique. On se dit que c'est exceptionnel et du coup, au profite de l'outil informatique pour rigoler. On ne se pose pas trop de questions pendant ses cours-là, c'est des choses qu'on sait faire ou même des fois qu'on ne sait pas faire, mais il suffit de regarder le papier et de faire ce qu'il y a écrit. Si ça marche, tant mieux. Si ça ne marche pas, tant pis ça passe à la trappe, de toute façon ce n'est pas ce qui il y a d'écrit sur la feuille qui me permettra de faire mon métier. Ce que je trouverais intéressant que l'on fasse, c'est que, comme on est en apprentissage, on utilise les logiciels de diagnostic que l'on trouve dans nos ateliers.	quand on utilise ordinateur en cours	Anticipation	Motivation	Neutre	D30	US359
	on se dit ce que ça va être un cours tranquille	Anticipation	Motivation	Positif	D30	US360
	C'est le genre de cours ou on se dit qu'on ne va rien faire	Anticipation	Motivation	Positif	D30	US361
	donc quand on arrive, on allume l'ordinateur,	Anticipation	Motivation	Neutre	D30	US362
	comme les postes sont très étalés, on discute avec nos copains	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	D30	US363
	on fait semblant de travailler quand le prof arrive.	Auto-Réaction	Motivation	Positif	D30	US364
	c'est sûr que si on est amené à le faire de plus en plus	Pédagogie	Alternance	Neutre	D30	US365
	si un jour on travaille seulement avec l'ordinateur	Pédagogie	Alternance	Neutre	D30	US366
	ça deviendra un cours normal.	Pédagogie	Alternance	Neutre	D30	US367
	ça change du cours normal ou on est assis à écrire et à écouter sans ordinateur	Pédagogie	Alternance	Neutre	D30	US368
	donc quand on a un ordinateur on prend ça comme un cours de rigolade	Pédagogie	Alternance	Neutre	D30	US369
	Après, je pense que c'est une question de mentalité,	Pédagogie	Alternance	Neutre	D30	US370
	Comme c'est occasionnel pour le moment	Pédagogie	Alternance	Neutre	D30	US371
	on le prend au même niveau que quand on regarde un film.	Pédagogie	Alternance	Neutre	D30	US372
	On sait qu'on ne va rien faire pendant deux heures	Anticipation	Motivation	Neutre	D30	US373
	Alors que je suis sûr que d'ici quelques années	Anticipation	Motivation	Neutre	D30	US374

	quand les gens iront en cours ils seront directement avec l'ordinateur dès le collège	Anticipation	Motivation	Neutre	D30	US375
	l'ordinateur deviendra comme un cahier.	Anticipation	Motivation	Neutre	D30	US376
	Donc ils n'auront plus le même esprit que nous quand on va en salle informatique	Anticipation	Motivation	Neutre	D30	US377
	On se dit que c'est exceptionnel	Anticipation	Motivation	Neutre	D30	US378
	du coup, au profite de l'outil informatique pour rigoler	Pédagogie	Alternance	Neutre	D30	US379
	On ne se pose pas trop de questions pendant ses cours-là	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	D30	US380
	c'est des choses qu'on sait faire ou même des fois qu'on ne sait pas faire	Attente	Motivation	Neutre	D30	US381
	mais il suffit de regarder le papier et de faire ce qu'il y a écrit	Attente	Motivation	Neutre	D30	US382
	Si ça marche, tant mieux.	Attente	Motivation	Neutre	D30	US383
	Si ça ne marche pas, tant pis ça passe à la trappe,	Attente	Motivation	Neutre	D30	US384
	de toute façon ce n'est pas ce qui il y a d'écrit sur la feuille qui me permettra de faire mon métier	Anticipation	Motivation	Neutre	D30	US385
	Ce que je trouverais intéressant que l'on fasse,	Intentionnalité	Motivation	Positif	D30	US386
	c'est que, comme on est en apprentissage,	Intentionnalité	Motivation	Positif	D30	US387
	on utilise les logiciels de diagnostic que l'on trouve dans nos ateliers.	Intentionnalité	Motivation	Positif	D30	US388
Chercheur - D'accord, et ça tu ne le fais pas déjà ?	et ça tu ne le fais pas déjà ?	Question	Question	Neutre	D31	US389
Denis - Pas ici, non. Enfin si, quand on fait du TP en atelier. Mais on ne s'en sert pas vraiment à fond. Par exemple, moi je n'ai pas encore plus de TP avec les logiciels depuis que je suis arrivé au CFA.	Pas ici, non	Ecole	Alternance	Négatif	D31	US390
	Enfin si, quand on fait du TP en atelier	Ecole	Alternance	Neutre	D31	US391
	Mais on ne s'en sert pas vraiment à fond.	Ecole	Alternance	Négatif	D31	US392
	moi je n'ai pas encore plus de TP avec les logiciels	Pédagogie	Alternance	Négatif	D31	US393
	depuis que je suis arrivé au CFA.	Pédagogie	Alternance	Neutre	D31	US394
Chercheur - Est-ce que tu te sens impliqué dans la formation ?	Est-ce que tu te sens impliqué dans la formation ?	Question	Question	Neutre	D32	US395
Denis - Je me sens impliqué dans la formation à tel point que je me dis qu'il ne faut pas décevoir mon patron. Il m'a pris un apprentissage, il attend quelque chose de moi donc il ne faut pas que je le déçoive, il ne faut pas que je déçoive ses attentes. Je sais que si je le déçois, moi ça va m'embêter, et en plus il n'aura aucune raison de me garder.	Je me sens impliqué dans la formation	Intentionnalité	Motivation	Positif	D32	US396
	à tel point que je me dis qu'il ne faut pas décevoir mon patron.	Intentionnalité	Motivation	Positif	D32	US397
	Il m'a pris un apprentissage,	Attente	Motivation	Neutre	D32	US398

	il attend quelque chose de moi	Attente	Motivation	Neutre	D32	US399
	donc il ne faut pas que je le déçoive,	Attente	Motivation	Positif	D32	US400
	il ne faut pas que je déçoive ses attentes.	Attente	Motivation	Positif	D32	US401
	Je sais que si je le déçois	Attente	Motivation	Négatif	D32	US402
	moi ça va m'embêter,	Attente	Motivation	Négatif	D32	US403
	et en plus il n'aura aucune raison de me garder.	Attente	Motivation	Négatif	D32	US404
Chercheur – Et, est-ce que tu sens que tu es facteur de décision dans le contenu et la formation ? Est-ce que tu peux influencer le contenu de ce que tu apprends ?	tu es facteur de décision dans le contenu et la formation ?	Question	Question	Neutre	D33	US405
Denis - Non. On pose des questions, mais on ne peut pas proposer un sujet en particulier. Par exemple on histoire-géo, tout ce qui n'est pas au programme on ne peut pas le faire. Dans ma tête, c'est peine perdue de demander parce que c'est le programme et que les questions de BAC sont sur ça. C'est évident que si on dit qu'on n'a pas compris quelque chose sur un des chapitres, le formateur nous expliquera à nouveau. Évidemment si on revient de voir deux mois après le chapitre, il va nous regarder en pensant qu'on se moque de lui. En tout cas, moi, en tant que prof c'est la réaction que j'aurais.	Non.	Pédagogie	Alternance	Négatif	D33	US406
	On pose des questions	Ecole	Alternance	Neutre	D33	US407
	mais on ne peut pas proposer un sujet en particulier	Pédagogie	Alternance	Négatif	D33	US408
	Par exemple on histoire-géo, tout ce qui n'est pas au programme on ne peut pas le faire	Institution	Alternance	Neutre	D33	US409
	c'est peine perdue de demander parce que c'est le programme	Institution	Alternance	Négatif	D33	US410
	que les questions de BAC sont sur ça	Pédagogie	Alternance	Négatif	D33	US411
	si on dit qu'on n'a pas compris quelque chose sur un des chapitres,	Pédagogie	Alternance	Neutre	D33	US412
	le formateur nous expliquera à nouveau	Pédagogie	Alternance	Neutre	D33	US413
	Évidemment si on revient de voir deux mois après le chapitre,	Pédagogie	Alternance	Neutre	D33	US414
	il va nous regarder en pensant qu'on se moque de lui.	Pédagogie	Alternance	Neutre	D33	US415
	En tout cas, moi, en tant que prof c'est la réaction que j'aurais.	Pédagogie	Alternance	Neutre	D33	US416
Chercheur - D'accord, alors comment tu te sens dans une classe de type projet ? C'est-à-dire, une classe où on te donne un objectif final, comme par exemple la rédaction d'un mémoire.	comment tu te sens dans une classe de type projet ?	Question	Question	Neutre	D34	US417
Dénis - Eh bien... Sur la rédaction du mémoire par exemple, j'ai tendance à repousser parce que je n'avais pas envie de le faire et puis à trois jours de la fin, et bien j'ai bossé de dix heures le matin à minuit pour le finir et le rendre. Je repoussais parce que ça ne m'intéressait pas, je n'avais pas envie de le faire je me disais que je verrais ça plus tard. Je me disais que j'avais le temps, quand je commençais à le faire, je m'y mettais cinq minutes et puis ça m'énervait. Jusqu'à ce qu'on se rende compte qu'il ne reste que trois jours avant de le rendre, et là c'est la panique. Après, sur des TP qui se déroulent sur plusieurs semaines, ça nous est arrivé d'en avoir mais honnêtement, on n'a pas fait grand-chose. Parce que justement, comment fait un travail de groupe le prof ne peut pas nous interdire de communiquer. Du coup, on parle un peu du sujet, on écrit trois lignes, et après on discute entre copains. Après, ça dépend peut-être du formateur, nous on faisait ça avec certain formateur seulement parce qu'on savait que ça passait. Mais il y a des formateurs	Sur la rédaction du mémoire par exemple,	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	D34	US418
	j'ai tendance à repousser	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	D34	US419
	je n'avais pas envie de le faire	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	D34	US420
	puis à trois jours de la fin	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	D34	US421
	j'ai bossé de dix heures le matin à minuit pour le finir et le rendre	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	D34	US422
	Je repoussais parce que ça ne m'intéressait pas	Auto-Réaction	Motivation	Négatif	D34	US423

qui sont très carrés et droits et qui nous aurait obligé à travailler en voyant qu'on ne travaillait pas.	je n'avais pas envie de le faire	Auto-Réaction	Motivation	Négatif	D34	US424
	je me disais que je verrais ça plus tard.	Auto-Réaction	Motivation	Négatif	D34	US425
	Je me disais que j'avais le temps	Auto-Réaction	Motivation	Négatif	D34	US426
	quand je commençais à le faire, je m'y mettais cinq minutes	Auto-Réaction	Motivation	Négatif	D34	US427
	et puis ça m'énervait	S.E.P	Motivation	Négatif	D34	US428
	Jusqu'à ce qu'on se rende compte qu'il ne reste que trois jours	Auto-Réaction	Motivation	Négatif	D34	US429
	là c'est la panique.	S.E.P	Motivation	Négatif	D34	US430
	Après, sur des TP qui se déroulent sur plusieurs semaines	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	D34	US431
	ça nous est arrivé d'en avoir mais honnêtement, on n'a pas fait grand-chose.	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	D34	US432
	Parce que justement, comment fait un travail de groupe	Contexte	Motivation	Neutre	D34	US433
	le prof ne peut pas nous interdire de communiquer.	Contexte	Motivation	Neutre	D34	US434
	Du coup, on parle un peu du sujet, on écrit trois lignes,	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	D34	US435
	après on discute entre copains.	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	D34	US436
	Après, ça dépend peut-être du formateur	Contexte	Motivation	Neutre	D34	US437
	nous on faisait ça avec certain formateur	Contexte	Motivation	Neutre	D34	US438
	parce qu'on savait que ça passait.	Contexte	Motivation	Neutre	D34	US439
	Mais il y a des formateurs qui sont très carrés et droits	Contexte	Motivation	Positif	D34	US440
	qui nous aurait obligé à travailler en voyant qu'on ne travaillait pas.	Contexte	Motivation	Positif	D34	US441
Chercheur - Qu'est-ce qui changeait entre les cours ou le formateur te faisait travailler et les cours ou le formateur vous laissait faire?	Qu'est-ce qui changeait entre les cours ou le formateur te faisait travailler et les cours ou le formateur vous laissait faire?	Question	Question	Neutre	D35	US442
Denis - L'autorité du formateur. En fait, je ne sais pas. Je ne me suis pas posé la question. Il y a des formateurs qui sont plus respectés que d'autres, il y a des formateurs qui essaient de donner des ordres mais où ça ne marche pas. Ça doit être dû ressenti, c'est quelque chose que je n'arrive pas à expliquer. Ça doit être une question d'attitude.	L'autorité du formateur	Contexte	Motivation	Neutre	D35	US443
	En fait, je ne sais pas	Contexte	Motivation	Neutre	D35	US444
	Je ne me suis pas posé la question	Contexte	Motivation	Neutre	D35	US445
	Il y a des formateurs qui sont plus respectés que d'autres	Contexte	Motivation	Positif	D35	US446
	, il y a des formateurs qui essaient de donner des ordres	Contexte	Motivation	Négatif	D35	US447
	mais où ça ne marche pas.	Contexte	Motivation	Négatif	D35	US448

	Ça doit être dû ressenti,	Contexte	Motivation	Neutre	D35	US449
	c'est quelque chose que je n'arrive pas à expliquer.	Contexte	Motivation	Neutre	D35	US450
	Ça doit être une question d'attitude.	Contexte	Motivation	Neutre	D35	US451
Chercheur - Quel est ton sentiment général pendant les cours de sciences ?	Quel est ton sentiment général pendant les cours de sciences ?	Question	Question	Neutre	D36	US452
Denis - En cours de sciences, on est en petits groupes donc on se dit que ça va être sympa. On va pouvoir faire des expériences, bidouiller, et après des que je regarde la feuille je désespère. Déjà, je ne comprends pas, on est censé obtenir tel ou tel résultat moi je ne trouve jamais pareil. Et le prof arrive, essaye, et ça marche. Moi j'essaie à nouveau juste après ça ne marche pas. C'est quelque chose que je n'ai jamais compris. Au début, ça m'énervé, et après ça me saoule. Du coup je me mets à discuter, et je mets le TP de côté.	En cours de sciences, on est en petits groupes	Pédagogie	Alternance	Neutre	D36	US453
	on se dit que ça va être sympa	Anticipation	Motivation	Neutre	D36	US454
	On va pouvoir faire des expériences, bidouiller	Anticipation	Motivation	Neutre	D36	US455
	après des que je regarde la feuille je désespère.	S.E.P	Motivation	Négatif	D36	US456
	Déjà, je ne comprends pas	S.E.P	Motivation	Négatif	D36	US457
	on est censé obtenir tel ou tel résultat moi je ne trouve jamais pareil.	Attente	Motivation	Négatif	D36	US458
	Et le prof arrive, essaye, et ça marche.	S.E.P	Motivation	Neutre	D36	US459
	Moi j'essaie à nouveau juste après ça ne marche pas	S.E.P	Motivation	Négatif	D36	US460
	C'est quelque chose que je n'ai jamais compris	Auto-Réaction	Motivation	Négatif	D36	US461
	Au début, ça m'énervé, et après ça me saoule.	Auto-Réaction	Motivation	Négatif	D36	US462
	Du coup je me mets à discuter,	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	D36	US463
	et je mets le TP de côté.	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	D36	US464
Chercheur - Et comment tu te sens, pendant un contrôle ?	comment tu te sens, pendant un contrôle ?	Question	Question	Neutre	D37	US465
Denis - Stressé. Comme tout à l'heure, j'ai peur de la mauvaise note. Derrière, on se fait réprimander par le patron et mes parents.	Stressé	S.E.P	Motivation	Négatif	D37	US466
	Comme tout à l'heure, j'ai peur de la mauvaise note.	Reconnaissance	Evaluation	Négatif	D37	US467
	Derrière, on se fait réprimander par le patron et mes parents.	Reconnaissance	Evaluation	Neutre	D37	US468
Chercheur - Qu'est-ce qui te donne envie d'apprendre dans certaines matières ? Plutôt, puisqu'il y a une matière générale ou tu as envie d'apprendre ?	te donne envie d'apprendre dans certaines matières ?	Question	Question	Neutre	D38	US469
Denis - La matière aux j'ai le plus envie d'apprendre en fait, c'est sûrement les maths. Parce que j'y arrive. Quand je vois que j'ai compris le truc, que j'arrive à le faire, même si c'est long, ça va. Quand je commence à voir des trucs que je ne comprends pas, que je suis obligé de demander aux formateurs toutes les cinq minutes, la ça m'énervé. Mais à la longue, j'arrive à comprendre. Une fois j'ai compris, tout va bien, je fais mes exercices.	La matière aux j'ai le plus envie d'apprendre en fait, c'est sûrement les maths	Intentionnalité	Motivation	Neutre	D38	US470
	Parce que j'y arrive.	S.E.P	Motivation	Positif	D38	US471
	Quand je vois que j'ai compris le truc,	S.E.P	Motivation	Positif	D38	US472
	que j'arrive à le faire, même si c'est long,	S.E.P	Motivation	Positif	D38	US473

	Quand je commence à voir des trucs que je ne comprends pas,	S.E.P	Motivation	Neutre	D38	US474
	, que je suis obligé de demander aux formateurs toutes les cinq minutes	S.E.P	Motivation	Neutre	D38	US475
	la ça m'énerve	S.E.P	Motivation	Neutre	D38	US476
	Mais à la longue, j'arrive à comprendre	S.E.P	Motivation	Positif	D38	US477
	Une fois j'ai compris, tout va bien	S.E.P	Motivation	Positif	D38	US478
	je fais mes exercices.	Auto-Réaction	Motivation	Neutre	D38	US479
Chercheur - Et qu'est-ce qui ne te donne absolument pas envie d'apprendre ?	Et qu'est-ce qui ne te donne absolument pas envie d'apprendre ?	Question	Question	Neutre	D39	US480
Denis - Le peu d'intérêt de la matière. Le fait que la matière ne m'intéresse pas. Comme le français. Je n'ai jamais été littéraire, je n'ai jamais aimé ça depuis que je suis tout petit. Ça n'est pas très utile, parce que l'orthographe par exemple que je pense que ça ne sert pas à grand-chose. C'est important de ne pas faire de fautes, je suis d'accord. Mais maintenant, quand on a 18 ou 19 ans, c'est un peu trop tard. C'était quand on était au collège, qu'on pouvait y faire quelque chose, maintenant on fait des fautes et on pourra rien y faire. Bon, on n'en fait pas beaucoup de l'orthographe, et tant mieux. Déjà que je trouve que l'étude de documents ça sert à rien, alors l'orthographe... Les études de documents ça ne sert à rien parce que c'est juste de la lecture des quelques questions. Ça permet juste de savoir si on a compris le document, mais je pense qu'un à notre âge on sait tous lire et comprendre un texte. Je sais que moi-même, quand je lis une procédure de diagnostic, même s'il faut que je la relise deux ou trois fois parce qu'ils utilisent du vocabulaire technique, je finirai par la comprendre.	Le peu d'intérêt de la matière	Intentionnalité	Motivation	Négatif	D39	US481
	Le fait que la matière ne m'intéresse pas.	Intentionnalité	Motivation	Négatif	D39	US482
	Comme le français.	Intentionnalité	Motivation	Neutre	D39	US483
	Je n'ai jamais été littéraire	S.E.P	Motivation	Neutre	D39	US484
	je n'ai jamais aimé ça depuis que je suis tout petit	S.E.P	Motivation	Neutre	D39	US485
	Ça n'est pas très utile,	Anticipation	Motivation	Neutre	D39	US486
	parce que l'orthographe par exemple que je pense que ça ne sert pas à grand-chose	Anticipation	Motivation	Neutre	D39	US487
	C'est important de ne pas faire de fautes, je suis d'accord	Anticipation	Motivation	Neutre	D39	US488
	Mais maintenant, quand on a 18 ou 19 ans, c'est un peu trop tard.	S.E.P	Motivation	Neutre	D39	US489
	C'était quand on était au collège, qu'on pouvait y faire quelque chose	S.E.P	Motivation	Neutre	D39	US490
	maintenant on fait des fautes et on pourra rien y faire	S.E.P	Motivation	Neutre	D39	US491
	on n'en fait pas beaucoup de l'orthographe, et tant mieux	Pédagogie	Alternance	Neutre	D39	US492
	Déjà que je trouve que l'étude de documents ça sert à rien	Anticipation	Motivation	Neutre	D39	US493
	Les études de documents ça ne sert à rien	Anticipation	Motivation	Neutre	D39	US494
	c'est juste de la lecture des quelques questions	Pédagogie	Alternance	Neutre	D39	US495
	Ça permet juste de savoir si on a compris le document,	Pédagogie	Alternance	Neutre	D39	US496
	mais je pense qu'un à notre âge on sait tous lire et comprendre un texte	Pédagogie	Alternance	Neutre	D39	US497
	Je sais que moi-même	S.E.P	Motivation	Neutre	D39	US498

	quand je lis une procédure de diagnostic	S.E.P	Motivation	Neutre	D39	US499
	même s'il faut que je la relise deux ou trois fois	S.E.P	Motivation	Neutre	D39	US500
	qu'ils utilisent du vocabulaire technique	S.E.P	Motivation	Neutre	D39	US501
	je finirai par la comprendre.	S.E.P	Motivation	Neutre	D39	US502
Chercheur - Merci.	Merci	N/A	N/A	Neutre	D40	US503

ii. Tableaux de Cooccurrences

a. Anne

Interactions	Alternance					Evaluation					Motivation					
	Ecole	Entreprise	Famille	Organisation	Pédagogie	Adaptation	Mode de fonctionnement	Reconnaissance	Techniques d'acquisition	Validation Compétence	Anticipation	Attente	Auto-Réaction	Contexte	Intentionnalité	S.E.P
A1					3						12				8	1
A2		1	1								2					1
A3							7					4	8			6
A4								6		2						
A5					3											
A6				7												2
A7				4												
A8				1	2											
A9					4											1
A10	1				4							1				
A11					7							1				
A12					2											
A13	8	2	1													
A14												1				2
A15											1		4			
A16					2											
A17						1			2		1					3
A18												3				2
A19						1					4	1				
A20											2				3	
A21		1														
A22							1			3	1					
A23										3			1			
A24											1			4	2	1
A25												1		1		4
A26													2			5
A27																8
A28	1		1									3				2
A29													1		2	7
A30					1		3									
A32										1						
A33										3						

A34									7						4
A35						5			4						
A36									1						
A37								1	5						
A38						4		3							
A39							1	1	3						1
A40									4						
A41								2	5						
A42									2						2
A43					5										
A44															1
A45					7										

b. Bertrand

Interactions	Alternance						Evaluation					Motivation				
	Ecole	Entreprise	Famille	Institution	Organisation	Pédagogie	Adaptation	Mode de fonctionnement	Reconnaissance	Techniques d'acquisition	Validation Compétence	Anticipation	Attente	Auto-Réaction	Contexte	Intentionnalité
B1				3	6	3					2					
B2				1							5				1	
B3															4	
B4														1	7	
B5																
B6								2		5			1	3	2	4
B7							6			1		3	3	1	2	
B8											2		2			
B9																
B10		7	1		5			3		2						1
B11	2							3		1						
B12					12	3			2				3			
B13	5					1										
B14															2	
B15												1				
B16													1		2	1
B17					3						4					
B18		6	1									1				
B19	12	2	2					1						1		
B20									2		3			1	2	

B21													2	1
B22														
B23		1								8				
B24														
B25										6		2		
B26							17	4						
B27										3			6	
B28	1					11								
B29						6						6		
B30						1						2		
B31	6				6								2	2
B32							4							
B33												7		
B34														
B35						3				2		1	3	1
B36									9		2			
B37											2			6
B38												6		

c. Céline

	Alternance						Evaluation				Motivation						
Interactions	Ecole	Entreprise	Famille	Institution	Organisation	Pédagogie	Adaptation	Mode de fonctionnement	Reconnaissance	Techniques d'acquisition	Validation Compétence	Anticipation	Attente	Auto-Réaction	Contexte	Intentionnalité	S.E.P
C1						2						2		1	5	3	4
C2		4				2								1			3
C3														1	4		6
C4						4											
C5	2	3				1								1			
C6					1										3		2
C7	3				2											2	2
C8	1	1				1		1							1	5	1
C9		1										3		1			
C10					1												
C11					3												
C12				5													
C13					3	2					1						1
C14	2	1			1					5					3	4	1

C15	9	2	1											2
C16		5												
C17				8										1
C18				3										1
C19			1	6						1				1
C20				7										2
C21							1							
C22								5						
C23								3						
C24								3		1				6
C25								6						1
C26							3	4						3
C27								1						
C28								5			3			2
C29						6								
C30								10						1
C31														2
C32								1	10					3
C33								1						5
C34					3									
C35					3									
C36					7							5		8
C37										1		6		1
C38						2								
C39			1		3	1								11
C40														3
C41					5					1	4	3		2
C42					2					5		7	3	
C43	1									2		2		
C44														1
C45								1						
C46								1	1			12	1	4

d. Denis

Interactions	Alternance						Evaluation				Motivation					
	Ecole	Entreprise	Famille	Institution	Organisation	Pédagogie	Adaptation	Reconnaissance	Techniques d'acquisition	Validation Compétence	Anticipation	Attente	Auto-Réaction	Contexte	Intentionnalité	S.E.P
D1				22		5					12		2		2	
D2				2		1					1		9		2	4
D3																6
D4										1			4		2	3
D5		3		1							7	2				
D6				1							2					
D7						3		7			4		1	1		
D8	2					3										1
D9															3	
D10								1			7					
D11		13														
D12		1		1	12	1				1						
D13		2			5											
D14					15											4
D15	4				5									2		5
D16	2	4	4										1		2	7
D17	2	2			1											6
D18						5									1	3
D19										4						
D20										3					2	5
D21								3		8	4					
D22							2			2						
D23							6									
D24							4		1	13						
D25								4		1						1
D26								3		1						7
D27						3										
D28						5										
D29						5									2	
D30						9					11	4	3		3	
D31	3					2										
D32												7			2	

D33	1			2		8									
D34												15	7		2
D35													9		
D36						1				2	1	4			4
D37								2							1
D38												1		1	8
D39						4				5				3	10

REFERENCES ET INDEX

I. INDEX DES TABLEAUX

Tableau 1: Usages sociaux de l'évaluation selon C. Hadji	46
Tableau 2 : Fonctions de l'évaluation dans l'apprentissage scolaire	47
Tableau 3 : J. Lecomte : Interaction entre Environnement et Sentiment d'efficacité personnel.....	59
Tableau 4: Thèmes et Sous-thèmes employés	75
Tableau 5 : Répartition des unités de sens par thème et sous-thème pour Anne	78
Tableau 6 : Répartition des unités de sens par thème et sous-thème pour Bertrand.....	83
Tableau 7 : Répartition des unités de sens par thème et sous-thème pour Céline	86
Tableau 8 : Répartition des unités de sens par thèmes et sous-thème pour Denis.....	89
Tableau 9 : Jugements chez Anne.....	91
Tableau 10 : Jugements chez Bertrand	92
Tableau 11 : Jugements chez Céline.....	93
Tableau 12 : Jugements chez Denis.....	94

II. TABLE DES FIGURES

Figure 1: Répartition des apprentis par niveau en Région Centre	3
Figure 2: Comparaison de l'autoévaluation et de l'évaluation	19
Figure 3 : Modélisation de la théorie V.I.E selon Vroom.....	21
Figure 4 : Dimensions structurelles du processus d'apprentissage expérientiel selon Kolb, communément appelé Cycle de Kolb	32
Figure 5 : Modèle de Piaget mis en boucle (Piaget, 1974).....	32
Figure 6 : Les Trois maîtres de l'éducation selon Jean-Jacques Rousseau	34

Figure 7 : Le système de formation en alternance : combinaison de sous-systèmes et de différents niveaux (Bougès, 2011).....	38
Figure 8 : Classification des types d'évaluation selon Roegiers	45
Figure 9 : Le continuum d'autodétermination dans la théorie de l'intégration organismique (Vallerand, Carbonneau, & Lafrenière, 2009)	52
Figure 10 : Modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque basé sur le modèle de Vallerand, Carbonneau, & Lafrenière, 2009 et adapté.....	55
Figure 11 : Quatre sous-processus de l'expérience vicariante	58
Figure 12 : La relation causale entre croyances d'efficacité et attentes de résultat	60
Figure 13 : Problématisation des concepts	66

III. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- (De) Ketele, J. M. (2001). L'évaluation de et dans l'innovation. *Evaluer les pratiques innovantes* (pp. 35-42). Arcs-et-Senans: CNDP.
- (De) Ketele, J.-M. (1993). L'évaluation conjugée en paradigmes. *Revue Française de pédagogie*(103), pp. 59-80.
- Dictionnaire Hachette. (2003). *Edition Illustrée*. Paris: Hachette Livre.
- Albert, A. (s.d.). *Acceuil*. Consulté le Janvier 21, 2012, sur Sonal - Logiciel de retranscription d'entretiens: <http://www.sonal-info.com/>
- Antoine Bodin, F. C., Ketele, J.-M. D., Jorro, A., & Régnier, C. (2001). Regards sur les démarches, dispositifs et outils. *Evaluer les pratiques innovantes* (pp. 43-49). Arc-et-Senans: CNDP.
- ARDOUIN, T., & CLENET, J. (2011). L'ingénierie de la formation. Questions et transformations. *TransFormation N°5*.
- Aticle L813-9 du Code Rural Créé par Loi 93-935 1993-07-22 annexe JORF 23 juillet 1993. (s.d.).
- Bandura, A. (1997). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle* (éd. 2e édition 2e tirage 2010). (J. Lecomte, Trad.) Bruxelles: Editions De Boeck Université.
- Bandura, A. (2008). La théorie sociale cognitive : une perspective agentique. Dans P. Carré, & F. Fenouillet, *Traité de psychologie de la motivation* (pp. 15-47). Paris: DUNOD.
- BARAQUIN, N., BAUDART, A., DUGUE, J., LAFFITE, J., RIBES, F., & WILFERT, J. (2011). *Dictionnaire de philosophie* (éd. 4e édition). Paris: Armand Collin.
- Barbot, M.-J., & Combès, Y. (2006, Avril). Penser le changement de paradigme éducatif lié aux TIC. *Education Permanente*(n°169), pp. 133-150.
- BARBOT, M.-J., DEBON, C., & GLIKMAN, V. (2006, Décembre). Logiques pédagogiques et enjeux du numérique: quelques questions vives. *Education Permanente*(169), pp. 13-25.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris, France: PUF.

- BATARD, B. (2007). *Réussir Autrement sa Formation dans les Maisons familiales rurales*. Paris: Editions l'Etudiant.
- Beaud, S., & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain* (éd. 4ème). Paris: La Découverte.
- Beauté, J. (1994). *Les courants de la pédagogie contemporaine*. Paris: Erasme.
- BLANDIN, B. (2011). Le E-learning. Dans P. CARRE, & P. CASPAR, *Traité des sciences et techniques de la formation* (pp. 445-463). Paris: DUNOD.
- BONNIEL, J. (1972). *La réussite scolaire dans le cadre d'une institution privée de formation: le cas de l'UNMFREO*. Caluire: Editions Economie et Humanisme.
- Bonniol, J.-J., & Vial, M. (2009). *Les modèles de l'évaluation* (éd. 2e). Bruxelles: De Boeck.
- Bougès, L.-M. (2011). *A l'école de l'expérience : Autonomie et Alternance* (éd. Alternance Développements). Paris: L'Harmattan.
- Bourdieu, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris: Editions du Seuil.
- Bourdoncle, R. (1998). *Les professions de l'éducation et de la formation*. Paris: Septentrion.
- Bourgeois, E. (2009). Motivation et formation des adultes. Dans P. Carré, & F. Fenouillet, *Traité de psychologie de la motivation* (pp. 233-253). Paris: DUNOD.
- Bourgeon, G. (1979). *Socio-Pédagogie de l'alternance* (Vol. 2). Paris: Mesonances.
- BOUTINET, J.-P. (1993). *Anthropologie du projet*. Paris: Presses Universitaires de France.
- CARRE, P. (2004/5). Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle? *Savoirs*(Hors Série), pp. 9-50.
- CARRE, P., & CASPAR, P. (2011). *Traité des sciences et des techniques de la formation* (éd. 3e Edition). Paris: DUNOD.
- Champy, F. (2009). *La sociologie des professions*. Paris: Puf.
- CHARTIER, D. (1978). *Naissance d'une pédagogie de l'alternance*. Paris: Editions UNMFEO, collection Mésonance.
- Chartier, D. (1982). *Motivation et Alternance* (Vol. N°3 - IV). (A. Duffaure, & G. Lerbet, Éd.) Chaingy: Mésonance.

- CHARTIER, D. (1986). *A l'aube des formations par alternance, histoire d'une pédagogie associative dans le monde agricole et rural*. Paris: Editions UNMFEO.
- Clavier, L. (2001). *Evaluer et former dans l'alternance*. Paris: L'Harmattan.
- Clénet, J. (2003, avril). L'ingénierie en formation(s): appliquer et/ou concevoir ? *Education permanente*, 157.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: Puf.
- COMMINES, A. d. (2002). *Une formation citoyenne*. Paris: Editions Descartes et cie.
- Conseil Régional Centre. (2012, 02 01). *Fonds Régional pour l'Innovation Pédagogique - Cadrage*. Consulté le 02 01, 2012, sur Région Centre: www.regioncentre.fr
- Cosnefroy, L., & Fenouillet, F. (2009). Motivation et apprentissages scolaires. Dans P. Carré, & F. Fenouillet, *Traité de psychologie de la motivation* (pp. 129-146). Paris: DUNOD.
- Coutau-Begarie, H. (2008). *Traité de Stratégie* (éd. 6e Edition). Economica.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris, France: Editions du Seuil.
- De LANDSHEERE, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation* (éd. 2e, décembre 1992). Paris: Presses Universitaires de France.
- Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*(n°27), 17-34.
- DEKETEL, J.-M. (1989). *L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation*. CFU.
- DEMAILLY, L. (2006). Evaluer les évaluations. *Recherche sur l'évaluation en éducation: Problématiques, méthodologies et épistémologie : 20 ans de travaux autour de l'ADMEE-Europe* (dir. G.Figari, L. Mottier-Lopez), p. 257.
- Demazière, D. R. (2012). *La professionnalisation mise en objet*. Paris: L'harmattan.
- DESANTI, R., & CARDON, P. (2007). *L'enquête qualitative en sociologie*. RUEIL-MALMAISON: ASH Editions.
- DESROCHES, H. (1978). *Education Permanente et créativité solidaire*. Ouvrières.

- Dir. BLAY, M. (2006). *Dictionnaire des concepts philosophiques*. Paris: Larousse.
- Dir. BOILLOT, H. (2007). *Le petit Larousse de la Philosophie* (éd. 2011). Pioltello: Larousse.
- Dubar, C. T. (2005). *Sociologie des professions*. Paris: Armand Colin.
- DUFFAURE, A. (2007). *Education, milieu et alternance*. Paris: L'Harmattan.
- DUFFAURE, A., & ROBERT, J. (1995). *Une méthode active d'apprentissage agricole, les cahiers de l'exploitation familiale*. Paris: Editions E.A.M.
- d'Unrug, M.-C. (1974). *Analyse de Contenu et acte de parole*. Paris: Editions Universitaires.
- Durand, J.-P. (2009). *Le travail à l'épreuve des paradigmes sociologiques*. Paris: Octares.
- Durkheim, E. (1922). *Education et Sociologie*.
- Fabre, M. (1992). *Penser la Formation*.
- Figari, G. (juin 1997). *L'ingénierie de Formation : inventaires*. Dijon: ENESAD.
- FOURGOUS, J.-M. (2012). *Apprendre autrement à l'heure du numérique. Se former, collaborer, innover: un nouveau modèle éducatif pour une égalité des chances*. Rapport de mission parlementaire, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, Paris.
- Fustier, P. (1993). *Les corridors du quotidien, la relation d'accompagnement dans les établissements spécialisés pour enfants*. PUL.
- Fustier, P. (2000). *Le lien d'accompagnement, entre don et contrat salarial*. Paris: Dunod.
- G.R.A.M.A.L. (1996). *Connaissances et outils*. Consulté le 08 2013, sur Site Web Arenotech:
http://www.arenotech.org/gramal/gramal96/articulos_gramal/EUROFORM.htm
- G.T.P.S. (2012, juin). Appel à Projets pour la mise en oeuvre de projets innovants en Région Centre. *GTPS - Groupe de Travail Partenarial Scientifique : Ceneption d'ateliers TIC scientifiques mutualisables*. Région Centre.
- GEAY, A. (2008). *L'école de l'alternance*. Paris: L'Harmattan.
- GIMONET, J.-C. (2008). *Réussir et comprendre la pédagogie de l'alternance des Maisons Familiales Rurales*. Paris: L'Harmattan.

- Goelzer, H. (1988). *Dictionnaire de Latin : Latin-Français, Français-Latin*. Quercy: Bordas.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris: Les éditions de minuit.
- GRAWITZ, M. (2000). *Méthode des Sciences Sociales*. Paris: Dalloz.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation?* Bruxelles: De Boeck.
- HODENT-VILLAMAN, C. (2007, Janvier). *Les jeux videos sont-ils bons pour le cerveau ?* Consulté le Mai 2012, 08, sur SciencesHumaines.com: http://www.scienceshumaines.com/les-jeux-videos-sont-ils-bons-pour-le-cerveau_fr_15191.html
- Honoré, B. (1992). *Vers l'oeuvre de formation : l'ouverture à l'existence*. Paris: L'Harmattan.
- Høstmark Tarrou, A.-L. (2011, Septembre). Sclolarité "protégée" et abandon scolaire : Les paradoxes norvégiens. *Revue Internationale d'Education*(n°57), pp. 109-118.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Université du Michigan: Prentice-Hall.
- KOLB, D. A., & FRY, R. (1975). Toward an applied theory of experiential learning. Dans C. Cooper, *Theories of Group Process*. London: John Wiley.
- Landsheere, G. d. (1971). *Précis de docimologie*.
- Landsheere, G. d. (1999). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. PUF.
- Le Boterf, G. (2005). L'ingénierie de la formation : quelle évolution ? *Se former à l'ingénierie de formation*.
- Le Boterf, G. (24-25 Novembre 1999). Les défis posés à l'ingénierie de formation et à la production des expertises collectives. Quelles évolutions prendre en compte? Quelles conséquences pratiques? *Journée d'étude "Ingénierie des dispositifs de formation à l'international"*, (p. 14). Montpellier.
- LECOMTE, J. (2004/5). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*(Hors-Série), pp. 59-90.

- Lecourt, E. (2007, Août 06). *Blog d'Edith Lecourt : Le groupe virtuel n'a pas de vacances...* Consulté le 04 19, 2012, sur Carnet de l'université Paris Descartes: <http://blogs.univ-paris5.fr/lecourt/weblog/2765.html>
- LEONARD, F. (2004). Pratiques de formes, pratiques de formation. *Revue Eduquer, Dossier : Pratiquer, pratiques et pragmatismes en éducation et formation*(n°6).
- Leplat, J. (2001). *Les compétences en ergonomie*. Paris: Octarès Edition.
- Lombard, F. (2009, avril 18). Consulté le Mars 15, 2013, sur Bio-tremplins : la biologie vit et évolue. L'enseignement aussi.: http://tecfa-bio-news.blogspot.fr/2009_04_01_archive.html
- Malglaive, G. (1994). Alternance et compétence. *Cahiers Pédagogiques*(N° 320), pp. 26-28.
- Mérieux, P. (1997, Octobre). Quelles finalités pour l'éducation et la formation. *Sciences Humaines*(N° 76).
- METIVIER, G. (1999). *Réussir autrement, un mouvement dans l'histoire*. Nantes: Editions Siloë.
- Monde.fr, L. (20 juin 2013). A la conférence sociale, Hollande loue l'idée d'un apprentissage avec embauche à la clé. *Le Monde*.
- Monod, A. (1991, Nov). Vingt ans de formation professionnelle. *Actualité de la formation permanente*(115).
- Montaigne, M. D. (1580). De l'institution des enfants. Dans M. D. Montaigne, *Essais* (Vol. I).
- MORANDI, F. (2004). Pragmatisme et pratiques en éducation. *Revue Eduquer, Dossier : Pratiquer pratiques et pragmatiques en éducation et formation*(n°6).
- MOREAU, C., & MAJADA, M. (2002-3). Nouveaux dispositifs de formation : de la pratique à l'ingénierie et de l'ingénierie à la pratique. *Education Permanente*(n° 152), pp. 133-142.
- Nal, E. (2012, Novembre 15). Mutations technologiques, sociales, formatives et organisation du travail. *Intervention en UE9-4-1, Master 2 SIFA*. Tours: Université François Rabelais.
- NOCE-JOSSERAND, F. (1987). *L'étonnante histoire des MFR*. Paris: France Empire.

- Olivier, R., & Annie, F. (2012, Janvier). Vers une éducation plus innovante et créative. (I. F. l'éducation, Éd.) *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, pp. 5-8.
- Osborne, J., Simon, S., & Collins, S. (2003). Attitude toward science : a review of literature and its implications. *International Journal of science Education*, 25(9), pp. 1049-1079.
- Pain, A. (2003). *Ingénierie de la Formation*. Paris: L'Harmattan.
- Palméo, J. (1958). *Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes*. Paris: SUDEL.
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1967-1998). *Psychologie de l'intelligence*. Paris: Armand Colin.
- PIAGET, J. (1974). *Réussir et Comprendre*. Paris: PUF.
- Pineau, G. (1989). La formation expérientielle en auto-, éco- et co-formation. *Education Permanente - Apprendre par l'expérience*(100-101), pp. 23-30.
- Pineau, G. (1991). Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation. Dans G. Pineau, & B. Courtois, *La formation expérientielle des adultes* (pp. 30-39). Paris: La Documentation Française.
- PINEAU, G. (1991). *La formation expérientielle des adultes*. Paris: La Documentation Française.
- PINEAU, G. (1998). *Accompagnements et histoires de vie*. Paris: L'Harmattan.
- Pineau, G., & Courtois, B. (1991). L'enjeu de la prise en compte de la formation expérientielle : mise en culture ou en miettes d'arts de faire et de vivre singuliers. Dans G. Pineau, & B. Courtois, *La formation expérientielle des adultes* (pp. 327-334). Paris: La Documentation Française.
- Pineau, G., & Legrand, J.-L. (2007). *Les Histoires de Vie*. Paris: PUF.
- Pineau, G., & Marie-Michèle. (2012). *Produire sa vie. Autoformation et Autobiographie*. Paris: Tétraèdre.
- Poitrineau, A. (1996). *Histoire du compagnonnage*. Paris: Horvath.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans G. d. qualitatives, *La Recherche Qualitative*.

- Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 174 - 209). Québec: Gaëtan Morin éditeur.
- POUTS-LAJUS, S., & RICHE-MAGNIER, M. (1998). *L'école à l'heure d'internet*. Paris: Nathan Pédagogie.
- QUIVY, R., & CAMPENHOUDT, L. V. (1995). *Manuel de recherches en sciences sociales*. Paris: Dunod.
- RAYNAL, F., & RIEUNIER, A. (1997). *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés* (éd. 7e édition, 2009). Paris: ESF éditeur.
- Rey, A., & Rey-Debove, J. (1996). *Le nouveau Petit Robert*. Paris: Dictionnaires le Robert.
- RINAUDO, J.-L. (2012, Janvier). Espace et temps vécus dans les pratiques professionnelles enseignantes médiatisées par les technologies de l'information et de la communication. *Phronesis, Volume 1*(N° 1).
- Roegiers, X. (1982). *L'école et l'évaluation: des situations pour évaluer les compétences des élèves*. PUF.
- Roegiers, X. (2003). *Analyser une action d'éducation ou de formation : analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer*. Paris, France: De Boeck Sup.
- Rogers, C. (1945). *The Non-directive Method as a Technique for Social Research*. American Journ. Sociol.
- Rogers, C. (1976). *Liberté pour apprendre*. Paris: Dunod.
- RONDIER, M. (2009, Septembre 28). A. Bandura. *Auto-efficacité. Le Sentiment d'efficacité personnelle*. Consulté le avril 29, 2012, sur L'orientation scolaire et professionnelle [En ligne]: www.revues.org/index741
- Rousseau, J.-J. (ed. 1966). *Emile ou de l'éducation*. Paris: Flammarion.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*(N°55), 68-78.
- SCHÖN, D. (1993). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Logiques.
- Stroobants, M. (2007). *Sociologie du travail*. Armand Colin.

- UNMFEO. (2005, Avril). Rapport de Congrès de l'UNMFEO. *La "Charte" des 20 engagement des MFR*.
- UNMFEO. (s.d.). *Histoire*. Consulté le Avril 20, 2012, sur Le site des formation par alternance en MFR: <http://www.mfr.asso.fr/presentation-mfr/pages/histoire-mfr.aspx>
- UNMFEO. (s.d.). *L'alternance*. Consulté le avril 23, 2012, sur Site Web National de l'UNMFEO: <http://www.mfr.asso.fr/education-pedagogie/pages/alternance-des-mfr.aspx>
- UNMFEO. (s.d.). *Présentation Générale*. Consulté le Avril 20, 2012, sur Site Web national des MFR: <http://www.mfr.asso.fr/presentation-mfr/pages/presentation-des-mfr.aspx#titre3>
- Valleran, R. J., Carbonneau, N., & Lafrenière, M.-A. K. (2009). La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque : perspectives intégratives. Dans P. Carré, & F. Fenouillet, *Traité de psychologie de la motivation* (pp. 50-66). Paris: DUNOD.
- Vallerand, R. J., Carbonneau, N., & Lafrenière, M.-A. K. (2009). La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque : perspectives intégratives. Dans P. Carré, & F. Fenouillet, *Traité de psychologie de la motivation* (pp. 47-67). Paris: DUNOD.
- Versavel, A. (1994). Espace européen et formation. Dans P. Leguy, L. Brémaud, J. Morin, & G. P. (Dir), *Se former à l'ingénierie de formation* (p. 204). Paris, France: L'Harmattan.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan.

TABLE DES MATIERES

Introduction.....	3
Préambule et contexte de la Recherche	5
I. Le terrain de la Recherche	5
i. D'une MFEO en Région Centre à un CFA Régional.....	5
ii. Projet F.R.I.P : le G.T.P.S	9
II. Eléments Biographiques et questionnement initial.....	11
i. Emergence du questionnement initial	11
ii. Emergence de la question de recherche.....	15
III. Le mouvement des MFR.....	21
i. Historique du mouvement.....	21
a. La Première « Maison ».....	22
a. Développement	23
ii. Pédagogie et idéaux	24
b. Pédagogie de l'alternance	24
c. Engagement éducatif.....	26
iii. Le Rôle du Moniteur dans les MFR	27
a. La formation	27
b. L'éducation	27
IV. Synthèse et identification des concepts.....	29
Partie Conceptuelle.....	31
I. Pédagogie de l'alternance	31
i. Principe d'alternance.....	31
ii. Typologie de l'alternance	36
- Alternance Juxtapositive	36
- Alternance Associative	36
- L'alternance copulative	36
iii. Le système alternant	37
II. De l'évaluation.....	40
i. De la subjectivité de la notation	40
- Effet d'ordre et de contraste	40
- Effet de contamination	40
- Effet de stéréotypie.....	41
- Effet de Halo.....	41
ii. La vision Positiviste de l'évaluation.....	41
iii. Evaluation et Constructivisme.....	43
iv. Typologie et fonctions de l'évaluation	44
v. Evaluation et innovation.....	47
III. Motivation et sources	50
i. Autodétermination, Motivation intrinsèque et extrinsèque.....	51
ii. Le sentiment d'efficacité personnel.....	55
- L'expérience active de maîtrise.....	56
- L'expérience « Vicariante »	57
- La persuasion verbale	58
iii. Agentivité et autonomie	61

- Intentionnalité :.....	63
- Pensée anticipatrice :.....	63
- Auto réactivité :.....	64
- Autoréflexion :.....	64
IV. Problématisation.....	67
Partie Methodologique	68
I. Méthodologie de l'enquête	68
i. Choix de la méthode d'entretien	68
ii. Choix de l'échantillon	69
iii. Guide d'entretien	70
iv. Recueil de données	71
v. Transcription des entretiens.....	72
vi. Mise en perspective des données.....	73
II. Analyse de Contenu	78
i. Analyse catégorielle	78
c. Entretien d'Anne.....	78
d. Entretien de Bertrand	82
e. Entretien de Céline.....	86
f. Entretien de Denis	88
ii. Analyse des évaluations	91
a. Stéréotypes chez Anne.....	91
b. Stéréotypes chez Bertrand	92
c. Stéréotypes chez Céline	93
d. Stéréotypes chez Denis	94
iii. Analyse Structurale : les Cooccurrences	95
iv. Conclusion de l'analyse.....	96
a. Place du système entreprise dans l'agentivité.....	96
b. L'importance de la dimension organisationnelle de l'alternance	96
c. Valorisation de l'expérience réussie	96
d. Représentation sociétale de l'alternance	97
Préconisations.....	98
Annexes	102
I. Annexe 1 : Questionnaire initial du dossier FRIP : Résultats et Analyses	102
II. Annexe 2 : Retranscription des entretiens	142
i. Entretien 1 : AL-20130416	142
ii. Entretien 2 : CV-20130425	153
iii. Entretien 3 : ER-20130429	165
iv. Entretien 4 : JD-20130516.....	177
III. Annexe 3 : Les 20 Engagements des MFR	189
IV. Annexe 4 : Tableaux d'analyse	191
i. Tableaux qualitatifs.....	191
a. Entretien 1: AL-20130425	191
b. Entretien 2: CV-20130425.....	207
c. Entretien 3 : ER-20130429	226
d. Entretien 4 :JD-20130516.....	243
ii. Tableaux de Cooccurrences.....	265
a. Anne.....	265
b. Bertrand	266

c.	Céline	267
d.	Denis	269
Références et Index.....		271
I.	Index des tableaux	271
II.	Table des Figures	271
III.	Références Bibliographiques	273