



Master

2010

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

"Le jour où je suis devenu formateur" : formation des adultes, entrée dans le métier et professionnalité émergente

Van Tuinen, Melia

How to cite

VAN TUINEN, Melia. 'Le jour où je suis devenu formateur' : formation des adultes, entrée dans le métier et professionnalité émergente. Master, 2010.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:9686>



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

TITRE/SOUS-TITRE

**"Le jour où je suis devenu formateur"
Formation des adultes, entrée dans le métier et professionnalité
émergente**

**MEMOIRE REALISE EN VUE DE L'OBTENTION DU/DE LA
MAÎTRISE UNIVERSITAIRE EN SCIENCES DE L'EDUCATION
ORIENTATION FORMATION DES ADULTES**

Veillez vous référer à la dénomination officielle des titres

figurant dans le guide des étudiants

PAR

(Prénom-Nom)

Melia van Tuinen

DIRECTEUR DU MEMOIRE

(Prénom-Nom)

Jean-Michel Baudouin

JURY

(Prénom - Nom)

France Merhan

Katja Vanini De Carlo

LIEU, MOIS ET ANNEE

GENEVE juin 2010

UNIVERSITE DE GENEVE

FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION

SECTION SCIENCES DE L'EDUCATION

RESUME

(maximum 150 mots)

Le travail de recherche analyse le processus lié à l'entrée dans le métier de jeunes formateurs d'adultes. Il s'appuie sur l'analyse d'entretiens biographiques réalisés auprès d'anciens diplômés de la Licence mention Formateurs d'adultes (LMFA).

Les différentes étapes vécues par le jeune professionnel à sa prise de poste sont identifiées et décrites. L'analyse des entretiens permet de mettre en exergue les événements significatifs leur ayant permis de s'insérer dans l'organisation et d'acquérir les compétences adéquates au métier. Les facteurs participant à la construction de leur identité professionnelle et les signes traduisant l'émergence de leur professionnalité sont repérés et mis en perspective. La recherche délimite les épreuves vécues par le formateur durant sa prise de poste et les transformations qui en découlent au plan personnel. Elle montre également que le jugement d'autrui, ainsi que la création d'un réseau sont parmi les éléments essentiels dans la construction professionnelle des jeunes formateurs d'adultes durant l'entrée dans le métier.

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à adresser mes plus sincères remerciements à Jean-Michel Baudouin pour son accompagnement durant tout le processus de réalisation, son intérêt et ses nombreux conseils qui m'ont été d'une aide précieuse à la réalisation de ce travail de mémoire.

Je remercie chaleureusement les personnes que j'ai eu la chance de rencontrer au travers de ce travail, pour m'avoir fait partager une partie de leur expérience et de leur vécu.

À mes parents, pour leur soutien et leur aide inestimable.

À Rafaël, pour avoir toujours été présent dans les moments de doutes, d'appréhension. Pour avoir su me « remotiver », me supporter et me guider à chaque instant.

1. INTRODUCTION.....	6
1.1. CHEMINEMENT DE MA QUESTION DE RECHERCHE.....	6
1.2. PROBLEMATISATION : PROFESSIONNALITE EMERGENTE ET FORMATEURS D'ADULTES.....	8
2. FONDEMENTS THEORIQUES.....	9
2.1. PROFESSIONNALITE : INTRODUCTION HISTORIQUE ET DEFINITION	9
2.2. L'IDENTITE PROFESSIONNELLE DES FORMATEURS D'ADULTES DANS L'ENTREE DANS LE METIER ..	10
2.2.1. L'IDENTITE PROFESSIONNELLE PAR LA CULTURE PROFESSIONNELLE	12
2.2.2. L'IDENTITE PROFESSIONNELLE PAR LES SAVOIRS PROFESSIONNELS	14
2.2.3. L'IDENTITE PROFESSIONNELLE PAR LA TRAJECTOIRE SOCIALE.....	16
2.2.4. L'IDENTITE PROFESSIONNELLE PAR LA PERSONNALITE PROFESSIONNELLE	17
2.2.5. L'IDENTITE PROFESSIONNELLE PAR L'IDENTITE GLOBALE	17
2.3. LE SENTIMENT D'EFFICACITE PERSONNELLE	18
2.4. OBJECTIVER LE RECIT PAR LE REPERE DES ÉPREUVES.....	20
2.5. SUPPORTS PERMETTANT DE SURMONTER L'ÉPREUVE.....	21
2.6. HYPOTHESES DE RECHERCHE	22
3. METHODOLOGIE.....	23
3.1. INTRODUCTION ET CHOIX DE LA METHODE DE RECHERCHE.....	23
3.2. CONSTRUCTION DE NOTRE OBJET DE RECHERCHE ET DEROULEMENT DES ENTRETIENS.....	25
3.3. TECHNIQUE ET DEMARCHE DU RECUEIL DES DONNEES.....	27
4. ANALYSE DES ENTRETIENS.....	29
4.1. INTRODUCTION.....	29
4.2. GALERIE DE PORTRAITS.....	30
4.3. CONSTRUCTION DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE	32
4.3.1. INTRODUCTION.....	32
4.3.2. DECLIC DU PREMIER STAGE UNIVERSITAIRE	32
4.3.3. FORMATION INITIALE VERSUS REORIENTATION PROFESSIONNELLE : FORMATEUR D'ADULTES, PAS UN VRAI METIER ?.....	34
4.4. COMPRENDRE L'ENTRETIEN PAR UNE VOIE D'ACCES : L'ÉPREUVE	37
4.4.1. INTRODUCTION :	37
4.4.2. L'ÉPREUVE : UNE SOURCE DE SAVOIRS, L'EXEMPLE D'UNE FORMATRICE DANS LES METIERS DE LA TELEVISION.....	38
4.4.3. ÉPREUVES ET SUPPORTS, ETUDE DE CAS : BARBARA.....	40
4.4.4. ÉPREUVES ET SUPPORTS, ETUDE DE CAS : MATTIA.....	45

4.4.5.	ÉPREUVES ET SUPPORTS, ETUDE DE CAS : DAVID.....	47
4.4.6.	LA « PREMIERE MISSION » COMME EPREUVE DETERMINANTE	49
4.4.7.	CARACTERISTIQUES COMMUNES DEFINISSANT LA « PREMIERE MISSION ».....	50
4.5.	SENTIMENT D'EFFICACITE PERSONNELLE.....	53
4.5.1.	LES SOURCES DU SENTIMENT D'EFFICACITE.....	53
4.5.2.	SENTIMENT D'EFFICACITE ET JUGEMENT D'AUTRUI.....	56
4.5.3.	L'INTERACTION ENTRE LE SENTIMENT D'EFFICACITE ET LA RECEPTIVITE DE L'ENVIRONNEMENT.....	57
4.6.	SENTIMENT DE COMPETENCE	58
4.7.	PRODUCTION VERSUS REFLEXION	62
4.7.1.	INTRODUCTION.....	62
4.7.2.	RAPPORT A LA PRODUCTION ET LA REFLEXION : DEFINIT LE PARCOURS ET L'ACTIVITE PROFESSIONNELLE	62
4.8.	L'IMPORTANCE DU RESEAU COMME RESSOURCE DANS L'ENTREE DU METIER.....	66
5.	<u>CONCLUSION.....</u>	68
6.	<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	71
	<u>ANNEXE.....</u>	74
6.1.	GRILLE D'ENTRETIENS	74
6.2.	RETRANSCRIPTION DES ENTRETIENS.....	76
6.2.1.	ENTRETIEN DE BARBARA	76
6.2.2.	ENTRETIEN DE DAVID	95
6.2.3.	ENTRETIEN DE MATTIA	113

1. INTRODUCTION

1.1. Cheminement de ma question de recherche

Lorsqu'on est amené en fin d'études à devoir choisir une thématique pour notre travail de recherche, le choix est cornélien. Car après cinq ans passé au sein des Sciences de l'Éducation, choisir une des problématiques touchées dans notre parcours académique et en ciblant nos réels intérêts personnels, rend la tâche plus difficile. Le problème qui s'est posé est que je souhaitais traiter une question de recherche ayant une cohérence avec mon parcours de vie et de formation, avec un apport personnel que le travail de recherche pouvait me procurer au-delà des savoirs qu'elle allait m'enseigner. Mon désir, peut-être utopique, était de trouver un travail de recherche qui me passionne !

Un domaine nourrit mon quotidien et m'enthousiasme depuis toujours : le milieu de la danse. C'est pourquoi, dès le commencement de mes études, le désir était d'allier ces deux mondes auquel je porte un grand intérêt, la danse et la formation pour adultes. Le mémoire était donc une opportunité me permettant d'allier ces deux milieux. Un dilemme s'est néanmoins posé lorsque j'ai dû concrètement débiter la recherche d'une thématique de travail de mémoire. Arrivée en fin d'études, l'objectif de s'insérer professionnellement dans une organisation se fait d'avantage ressentir et ne souhaitant pas orienter mon activité professionnelle dans le domaine artistique, j'ai souhaité que mon mémoire me prépare d'une manière ou d'une autre à mon entrée dans le milieu professionnel. Par conséquent, j'ai renoncé à orienter ma recherche sur le milieu de la danse. Pourtant, le problème était que toutes mes interrogations se trouvaient liées à ce thème. Comment se construit l'identité professionnelle d'un artiste ne pouvant vivre professionnellement de sa vocation ? Comment un danseur sans formation pédagogique acquiert-il les compétences nécessaires afin de pouvoir transmettre son art ? Est-ce que la reconnaissance publique d'un artiste suffit à son sentiment de compétences et quelles sont ses ressources pour remédier au doute ? Toutes mes interrogations se focalisaient de fait sur le milieu artistique et plus précisément sur la construction de l'identité de ces professionnels. Néanmoins, une interrogation s'est avérée m'habiter plus fortement car elle m'accompagne depuis de nombreuses années.

Je donne des cours de danse dans une association depuis cinq ans et n'ayant jamais suivi de formation pédagogique pour être professeur, j'ai dû me former « sur le tas ». Ceci a soulevé tout au long de mon parcours de nombreuses interrogations et remises en question. Au niveau de la légitimité, tout d'abord, à savoir si je possède les compétences nécessaires me permettant de donner des cours et à quel moment je quittais le statut de novice afin de pouvoir me considérer comme professeur de danse. Ceci m'a valu de nombreuses remises en question, de doutes, voire même l'envie de tout abandonner de peur de ne pas être à la hauteur et d'être suffisamment compétente dans le domaine. C'est alors que six mois en arrière, quelque chose s'est produit. Je ne pourrais expliquer les facteurs et les causes de ce changement, mais un déclic s'est fait pour qu'enfin je prenne confiance en moi et que je me considère comme légitime dans ce domaine artistique. Cela a produit un effet inespéré, celui de prendre un réel plaisir à enseigner, à transmettre mon art et de sortir satisfaite de mes cours.

C'est alors que je me suis rendue compte que les problématiques que je relevais dans mes questionnements se regroupaient autour du sentiment de compétence et d'efficacité, de la construction de l'identité professionnelle et au processus de devenir professionnel. Avec le recul, ces préoccupations ne concernaient pas uniquement mon activité en tant que danseuse, mais elles m'ont inquiétée tout le long de mon parcours universitaire. D'abord par les diverses expériences professionnelles que j'ai pu faire en dehors de mes études, par les cours académiques suivis et puis par le premier stage universitaire que j'ai réalisé durant ma dernière année de bachelor, en tant qu'apprentie formatrice. C'est ainsi que j'ai voulu m'intéresser de plus près à une première question de recherche. Étant très entourée dans ma vie privée de personnes exerçant dans l'enseignement, une première problématique s'est posée, à savoir de quelle manière un étudiant fraîchement diplômé de la LME intègre-t-il le rôle d'enseignant seulement trois mois après l'obtention de sa licence? Bien que la personne soit compétente, basculer d'un rôle d'étudiant-apprenant à celui d'enseignant-professionnel signifie de réaliser un processus afin d'intégrer ce deuxième rôle. Par conséquent, j'émettais l'hypothèse que le changement de statut pouvait être vécu comme une épreuve et, produire des transformations sur le plan identitaire. N'ayant pas encore entièrement intégré la culture du métier et l'identité professionnelle correspondante, cet enseignant doit néanmoins occuper cette place de manière crédible face aux élèves, aux parents d'élèves et à la société. De ce fait, le professionnel se trouvera, dans un premier temps, à devoir « jouer » le rôle de professionnel sans nécessairement se reconnaître dans celui-ci. Arrivera alors un moment où il n'aura plus l'impression de « jouer » à l'enseignant mais sera cet enseignant. Dans cette hypothèse, mon intérêt était de comprendre ce qui permet d'acquérir l'identité professionnelle correspondante au métier et les facteurs favorisant le sentiment de compétence.

Comme je l'ai explicité précédemment, je ne souhaitais pas analyser ma propre pratique en tant qu'enseignante de danse. Par conséquent, chercher à comprendre ce qui se passe entre ce « je joue à » et ce « je suis » chez les enseignants primaires pouvait me donner des pistes de réflexion voir même des réponses me permettant de comprendre pourquoi aujourd'hui je me sens compétente et confiante dans ma fonction.

Après maturation, m'intéresser à l'entrée dans le métier, non pas des enseignants, mais des formateurs d'adultes semblait plus approprié et en adéquation avec ma formation et mes intérêts personnels actuels. Le choix d'analyser cette catégorie de professionnels me permettait, de plus, d'approcher le métier de formateur d'adultes par un autre angle de vue que celui proposé à l'Université. Ainsi, étudier l'entrée dans le métier de professionnels exerçant le métier auquel je me destine pouvait favoriser des apports personnels supplémentaires à mon travail de recherche.

Bien que les conseils avisés des professeurs à l'Université exposaient le fait qu'il ne fallait pas commencer le processus du choix de la question de recherche par la méthodologie, je m'intéressais de près à la démarche des entretiens biographiques. Je tenais à en faire l'usage pour mon travail de mémoire. J'ai en effet eu la chance au travers de ma formation de réaliser un travail portant sur le recueil et l'analyse d'entretiens biographiques. J'ai me suis, de plus, prêtée à l'exercice par le suivi d'un séminaire d'Histoire de vie. Appréhender la recherche par cette porte d'entrée empirique m'a passionnée. Cette méthodologie correspond de plus aux choix qui m'ont poussé à étudier la formation des adultes. Ce métier a de fait du sens dans une démarche clinique qui me semble aujourd'hui me correspondre. Saisir les éléments clés qui nous permettent, en tant que chercheur, de comprendre le parcours, l'histoire de vie de l'autre et de repérer les changements opérés par le vécu d'évènements difficiles, sont pour moi d'une grande richesse et une source de savoir inépuisable. Mon choix méthodologique a

été ainsi motivé, dans un premier temps, par un réel intérêt personnel. J'insiste néanmoins sur le fait que d'inscrire ce travail de recherche dans une démarche de récolte d'entretiens biographiques, semble le plus adéquat, me permettant d'accéder aux données afin de saisir la complexité des enjeux présent dans l'entrée dans le métier.

1.2. Problématisation : Professionnalité émergente et formateurs d'adultes

La problématique investie dans ce travail de recherche s'attache au processus lié à l'entrée dans le métier de jeunes formateurs d'adultes. Je cherche à comprendre de quelle manière un étudiant fraîchement diplômé accède et vit sa première prise de poste dans une institution. Cet engagement représente une étape conséquente, impliquant un changement de statut, d'étiquette (d'étudiant/stagiaire, on devient professionnel). Néanmoins, l'étiquette de « professionnel » est attribuée, sans pour autant que l'individu puisse s'identifier à celle-ci. En d'autres termes, l'entrée dans le métier suppose une phase où le novice, n'ayant pas encore entièrement intégré l'identité professionnelle correspondante au métier, « joue » le rôle de ce professionnel. Passé un laps de temps, une construction identitaire se fait, permettant au novice d'ôter sa casquette « d'acteur » pour investir celle de professionnel reconnu. J'ai regroupé cette problématique sous le concept d'émergence de la professionnalité.

Il s'agit de comprendre ce qui se déroule durant cette phase, entre la prise de poste et l'émergence du sentiment de compétence, soit le fait de se considérer en tant que professionnel. De manière plus approfondie, j'aimerais saisir les différentes étapes, vécues par le jeune professionnel, afin de s'insérer dans l'organisation, d'acquérir les compétences adéquates au métier et repérer les signes traduisant l'émergence de sa professionnalité. Cela suppose des difficultés et des épreuves à traverser, ainsi que l'utilisation de ressources permettant de les surmonter (expériences professionnelles ou privées, interactions avec des pairs, formations, etc.). Il est également question de comprendre ce qui permet la validation du sentiment de compétence. Ce jugement étant extérieur au sujet (une validation venant des pairs, de la direction, ...) ou la conséquence d'un processus identitaire propre à la personne, construite au fil du temps. On en vient alors à l'élaboration de notre question de recherche:

Quelles sont les indices (conditions, ressources, étapes) permettant de repérer l'émergence de la professionnalité d'un formateur d'adultes novice durant l'entrée dans le métier ?

2. FONDEMENTS THEORIQUES

2.1. Professionnalité : Introduction historique et définition

Le but de cette recherche étant de comprendre ce qui se joue dans l'entrée dans le métier pour un formateur d'adultes au sortir de sa formation et ce, sous le regard de sa professionnalité émergente, il serait opportun de définir en premier lieu ce concept. La notion de « professionnalité » a un sens pour chacun de nous, car il se rapproche de la notion de professionnel. Même si la définition exacte peut nous échapper ou rester à un niveau relativement flou, sa définition, comme nous le verrons, diverge selon les auteurs et n'est pas univoque. Cette notion nous vient d'Italie et est, à la fin des années 60 et début des années 70, principalement utilisée par les syndicats italiens dans les revendications ouvrières. « La professionnalité » est définie par une majorité comme étant l'addition des connaissances, des capacités et des expériences (Weiss, 1983), en prenant ainsi en compte « *une histoire (personnelle et sociale, technique et culturelle) dans laquelle se rejoignent étude et stages, caractère manuel et intelligence, projet et exécution, efficacité et créativité.* » (Mathey-Pierre & Bourdoncle, 2001, p. 139) Cette notion a ensuite été reprise en France dans les années 70, mais en s'éloignant de la définition italienne et de son origine. La professionnalité est ainsi traduite sous diverses formes, comme le synonyme de capacités spécifiques caractérisant un métier ou une profession, ou encore comme étant le développement professionnel des savoirs et des capacités propres au métier. Cette notion est de plus considérée comme instable, car elle se développe dans l'action et permet de s'adapter aux changements organisationnels du travail. La définition qui nous semble le plus à même de correspondre à notre recherche est celle proposée par Trépos (1992) qui englobe dans la notion de professionnalité les savoirs et les savoir-faire d'une personne, « *ses acquis, sa capacité à les utiliser dans une situation donnée, le mode d'accomplissement des tâches. Elle est instable, toujours en cours de construction, surgissant de l'acte même de travail.* » (Mathey-Pierre & Bourdoncle, 2001, p. 142) Nous souscrivons également à la définition de Courtois (1996) pour qui la professionnalité prend en compte l'histoire de vie de la personne. Dépassant la qualification, elle se réfère aux compétences, aux valeurs et à la motivation de l'individu. Ce qui est également intéressant de noter pour notre recherche est que cette professionnalité peut influencer sur l'identité professionnelle au sens où elle permettrait une valorisation des tâches du professionnel et de l'image qu'il a de lui-même (Dugué, 1993).

La professionnalité de l'individu est ainsi constituée de son histoire de vie, c'est-à-dire imprégnée de son parcours, de ses expériences, de ses valeurs, de ses compétences et va donc bien au-delà de ses qualifications. Ainsi, notre méthodologie, consistant en le recueil d'entretiens biographiques, permet d'explorer en ce sens la professionnalité des formateurs d'adultes interrogés. Bien que le nombre de témoignages récoltés soit modeste, il permettra de répondre en partie à notre question de recherche et nous conduira à des pistes de réflexions permettant de saisir l'émergence de la professionnalité dans l'entrée dans le métier d'un formateur d'adultes.

2.2. L'identité professionnelle des formateurs d'adultes dans l'entrée dans le métier

La formation d'adultes, bien qu'elle soit une profession répondant à certains critères et correspondant à des spécificités qui lui sont propres, pose la problématique liée à sa diversité. En d'autres termes, la difficulté d'analyse du métier du formateur d'adultes est qu'il peut être exercé dans des domaines aussi multiples que variés, occupée par des professionnels ayant des fonctions, un cahier des charges tout autant diversifiées. Ainsi, lorsque notre recherche porte sur la compréhension de ce qui se joue dans l'entrée du métier d'un jeune formateur d'adultes, nous nous rapportons à la thèse de Katja Vanini, pour qui, nous nous devons de comprendre « *le processus de professionnalisation selon les relations dynamiques entre les différentes institutions de formation et de gestion de telle ou telle profession.* » (Vanini, 2007, p. 6) Pour se faire, notre approche se basant sur des entretiens biographiques permet d'accéder à la compréhension, du moins en partie, de la construction des identités professionnelles. De la recherche réalisée par Vanini, il résulte que les identités professionnelles sont construites à partir de deux pôles. Le premier se définit comme étant une construction purement individuelle, c'est-à-dire propre à chacun et dépendante de son parcours, des ses expériences. Le second pôle est commun aux professionnels, où des analogies entre les personnes dans la construction de l'identité professionnelle peuvent être dressées. Selon cette même thèse, reprenant la définition de Lisimberti (2006):

« L'identité professionnelle peut être définie (...) comme un processus dynamique d'intégration entre la dimension personnelle et la dimension professionnelle. La perception de soi, du propre rôle professionnel ainsi que de son appartenance à un groupe professionnel peut aussi être considérée comme un élément important la constituant. » (Vanini, 2007, p. 10)

Comme mentionné précédemment, la difficulté d'analyse de cette profession est due à sa grande diversité, diversité liée aux divers milieux dans lesquels elle peut se déployer. En ce sens, la définition de la profession en devient tout autant complexe et peut, de ce fait, porter conséquence sur la construction professionnelle du jeune formateur d'adultes. Si l'on prend l'exemple sur les métiers de l'enseignement primaire, domaine de recherche de la thèse de Vanini, les critères les définissant semblent être plus clairs et ancrés que dans les métiers de la formation. En effet, on pourrait dire que le métier d'enseignant est celui d'être seul, face à un groupe d'individus défini, de leur transmettre un certain savoir, certaines normes de société, de valeurs, leur facilitant une intégration scolaire et sociale. Mais qu'est-ce qu'être un formateur d'adultes ? Est-ce le fait d'animer un dispositif de formation, de former de futurs professionnels, de concevoir ce même dispositif, d'intervenir au sein d'une organisation afin d'évaluer leurs besoins, trouver une solution permettant de répondre à ces besoins, accompagner des personnes en vue d'une insertion professionnelle, etc. ? En somme, est-on du côté ingénierie de la formation ou du côté intervention de la formation (relation de face à face pédagogique) ? On voit bien la diversité qui existe au sein même du métier de « formateur d'adultes ». Nous nous joignons à la problématique exposée par Johnny Stroumza pour qui :

« La profession de formateur n'est pas encore complètement reconnue, preuve en est la dénomination même de formateur ne fait pas l'objet d'un consensus. Selon les pays européens, selon les secteurs professionnels, la dénomination comme le stade de professionnalisation changent. On parle de formateur, d'éducateur, d'animateur, d'enseignant pour adultes, de moniteur, d'instructeur ou de mentor. » (Stroumza, 1995, p. 7)

En ce sens, la construction de l'identité professionnelle par « son appartenance à un groupe professionnel » en devient plus complexe. Les entretiens biographiques menés au cours de cette recherche mettent en exergue cette complexité. En effet, les différentes personnes

interrogées ne se définissent pas en tant que « formateur d'adultes ». Ils disent même ne pas se reconnaître dans cette dénomination. On trouvera, dès lors, un responsable de programme, un spécialiste en développement et formation, un responsable de formation, etc. Ces différentes dénominations sont définies soit par l'institution qui les aura engagés, soit par eux-mêmes au sein de leur fonction. Il en ressort néanmoins des valeurs communes au métier dans lesquelles ils se reconnaissent. Leur métier doit tout d'abord faire sens et correspondre aux raisons qui les ont poussés à étudier cette profession. Pour l'une des interviewées, ce sens correspond par exemple à venir en aide aux personnes par le biais de la formation, en vue d'intégrer des personnes migrantes. On note, au travers de la rencontre avec ces professionnels, une place prépondérante au besoin d'utiliser la formation comme « utilité » sociale, pour ainsi venir en aide et accompagner l'humain, le professionnel. La place de la réflexion a également son importance, car ces différents formateurs ont tous un bagage universitaire, qui leur a transmis les outils les amenant à s'interroger, à réfléchir et à construire du savoir. Leur métier ne peut donc pas être réalisé que dans la pratique, dans la résolution immédiate de problème. Il doit pouvoir contenir une part de réflexion par la problématisation de la situation, en une prise de distance pour que le formateur en question puisse développer ses compétences, ne se sentant pas frustré, afin qu'il ait « l'impression de faire du bon boulot ».

Bien que le métier de formateur se distancie sur certains points des métiers de l'enseignement primaire, le processus de transformation de l'identité professionnelle décrit par Vanini portant sur les enseignants peut être, néanmoins, transposé pour les métiers de la formation des adultes. Ceci dans le sens où l'individu « *est constamment poussé à réélaborer son identité, en relation à son potentiel de développement, et selon son parcours professionnel.* » (Vanini, 2007, p. 10) Pour chacune des personnes interviewées au sein de notre recherche, une évolution professionnelle constante a eu lieu, soit par une plus grande prise de responsabilités, par l'évolution des missions qu'ils ont été amenés à prendre en charge, soit encore par le changement de fonction ou de métier pour certains. Cette évolution dans leur parcours professionnel a donc nécessairement un impact sur leurs identités professionnelles. Selon Vanini, se référant aux travaux de Kaddouri (2006), chercher à comprendre cette évolution, c'est-à-dire :

« *Chercher à comprendre ces dynamiques dans l'entrée professionnelle revient à interroger le dialogue entre le je (...) et tout ce qui est autre que ce je, et qui le constitue. Ce dialogue traduit la recherche, de la part du sujet, d'une continuité et d'une cohérence, tout en étant en développement constant : l'identité peut en effet être reconnue à la fois comme changeante et persistante.* » (Vanini, 2007, p. 10)

Il est donc essentiel de maintenir la réflexion sur l'identité en gardant conjointement la part personnelle et professionnelle de l'individu, tout en cherchant à ne pas fixer cette identité, mais de la voir sur un *continuum*.

Afin de mieux saisir la construction identitaire des formateurs, une référence aux travaux de Riopel (2006) nous paraît également pertinente. Bien que celle-ci soit extraite de la littérature relative aux métiers de l'enseignement, un parallèle et une réflexion peuvent tout de même être portés sur les métiers de la formation des adultes. Définir l'identité professionnelle demande de prendre en compte, premièrement, la culture professionnelle en se référant à l'appartenance ; deuxièmement, les savoirs professionnels en se référant aux compétences ; troisièmement, l'identité professionnelle par l'élaboration d'un construit social ; l'identité professionnelle en la considérant dans une vision plus personnelle et psychologique, et en dernier lieu ; l'identité globale en tenant compte des dimensions psychologique et sociale construites durant la vie.

2.2.1. L'identité professionnelle par la culture professionnelle

Riopel associe l'identité professionnelle à la culture professionnelle. Elle définit cette culture comme étant « *l'ensemble des façons de penser, de sentir et d'agir propres à ce groupe, apprises et partagées par ses membres et qui servent à constituer objectivement et symboliquement ceux-ci en groupe particulier et distinct.* » (Riopel, 2006, p. 33) En d'autres termes, le professionnel fait partie d'une communauté de pratique (Lave & Wenger, 1991) qui établit des règles, des normes et des façons de faire auxquels le professionnel en question devrait adhérer. Cela étant, cette culture, créée par la communauté de pratique, n'est pas figée. Elle permet une marge de manœuvre aux individus, apportée par le style professionnel et les compétences de ceux-ci.

Formateur d'adultes et communauté de pratique

Comme mentionné précédemment, l'ouvrage de Riopel s'intéresse principalement au métier de l'enseignement primaire. Dès lors, une transposition doit être effectuée afin que l'on puisse apporter une réflexion sur les métiers de la formation. La question que l'on se pose est de savoir à quel groupe d'appartenance professionnelle se réfère le formateur d'adultes. En effet, on peut distinguer de manière générale deux groupes professionnels sous la dénomination de « formateur pour adultes ». Un premier groupe que nous qualifierons d' « experts métier » et un second de « formateurs généralistes ». Historiquement, le métier de formateur est exercé comme deuxième fonction, en plus du métier pour lequel le professionnel est formé (infirmier, mécanicien, pêcheur, etc.) Le formateur, étant un expert dans son domaine professionnel, peut de ce fait transmettre des savoirs spécifiques auprès de novices. Ainsi, la communauté de pratique du formateur et la construction de son identité professionnelle se feront en référence à son « premier métier ». L'identification en tant que formateur sera second et toujours en lien avec sa « véritable » profession.

Avec les années, le métier de formateur pour adultes s'est progressivement professionnalisé. Le domaine connaîtra une volonté politique de légiférer les institutions pratiquant la formation et les professionnels y exerçant. La professionnalisation du métier a évolué jusqu'à la tertiarisation de la formation pour formateur, ouvrant ainsi une filière à l'Université au sein de la Faculté des Sciences de l'Éducation. Dès lors, le marché du travail se voit contenir deux grands groupes de formateurs. Les formateurs experts-métiers qui doivent leur identification au groupe d'appartenance de leur métier d'origine. De l'autre, il verra apparaître des formateurs diplômés de l'Université, ayant uniquement comme groupe de métier commun celui de formateur. La question que l'on se pose est alors de savoir à quelle communauté de pratique se réfèrent ces derniers ? Pourrait-on parler de l'émergence d'une nouvelle communauté de pratique propre à ces formateurs généralistes issus de l'Université ? Suite à l'insertion dans le milieu professionnel de ces formateurs (entreprise, institution, association), se pose alors une seconde interrogation. En admettant qu'il existe une communauté de pratique propre aux formateurs généralistes, ces formateurs issus de l'Université seront ensuite confrontés dans leur nouveau milieu professionnel à des formateurs n'étant pas issus de la même filière de formation. De plus, le métier de formateur est dépendant du contexte et donc du domaine d'activité dans lequel se déploie la formation. Le problème relevé est que deux formateurs généralistes, bien qu'ayant suivi les mêmes études, seront confrontés à deux réalités professionnelles différentes, rendant une même identification au métier difficile. Dès lors, serait-il plus approprié de parler de plusieurs communautés de pratiques au lieu d'un seul groupe d'appartenance ?

Un dernier problème relevé est que celui-ci peut exercer son activité au sein d'une unité de formation composée par des semblables, soit travailler dans une institution où il serait le seul à exercer la fonction de formateur ou encore exercer en tant qu'indépendant. Si l'on s'intéresse aux deux derniers cas exposés, le formateur n'aura, de prime abord, pas de relation directe avec des formateurs d'adultes constituant son groupe d'appartenance professionnelle. De ce fait, il est légitime de se demander de quelle manière le formateur pourra intégrer les normes, les valeurs et la manière de faire correspondant à la communauté de pratique ? Les divers entretiens menés ont montré que la construction de l'identité professionnelle débute bien avant la première prise de poste. En effet, ces formateurs ont réalisé au cours de leurs études deux stages professionnels au sein d'une unité de formation. La durée de ces stages pouvait varier entre trois et huit mois et une mission spécifique à la formation, liée au besoin de l'Institution, leur était attribuée. Bien que ces expériences n'aient pas eu un impact identique sur chacun, cette approche par la pratique s'avère être formatrice et constituante de leur identité. La recherche de Riopel a montré :

« Qu'à partir du moment où l'individu s'engage sur la trajectoire qui le conduit au monde du travail, l'identité professionnelle s'envisage. Et lorsque le développement de cette identité est envisagé, le processus de socialisation professionnelle se met en œuvre. Ce processus désigne l'acquisition des attitudes, des connaissances et des comportements conformes aux exigences requises pour pratiquer certains actes. » (Riopel, 2006, p. 33)

Insistons tout de même avec Riopel que le processus constituant l'identité professionnelle ne correspond pas à un parcours unique, composée d'étapes préétablies. Bien qu'il soit possible d'en tirer certaines généralités, la construction de l'identité est propre à chacun, dépendante de son parcours, de ses choix d'orientation et de sa personnalité.

Une diversité de diplôme pour un même métier

Qu'en est-il pour les formateurs exerçant leur activité en présence d'autres formateurs? Les entretiens menés ont montré que dans la plupart des unités, les divers professionnels possèdent des parcours et des diplômes différents. La principale distinction étant entre les personnes licenciées de la FAPSE¹ en Formation des Adultes et les personnes possédant une tierce qualification (Diplôme, FSEA, etc.). La problématique que nous souhaitons relever ici est celle de comprendre ce qui se joue au niveau de la construction de leur identité professionnelle associée à leur communauté de pratique lorsqu'ils sont en présence de professionnels possédant des qualifications dissemblables. En effet, la distinction que l'on peut faire entre ces deux parcours de formation est que la formation universitaire ne peut être considérée comme une école professionnalisante. Elle se situe dans une approche réflexive et de recherche. Sa démarche étant d'amener l'étudiant à penser la formation, plutôt qu'à lui transmettre des outils de formation. En ce qui concerne le Diplôme de Formateur ou les formations tel que le FSEA, la démarche sera beaucoup plus pragmatique, en transmettant des outils aux professionnels, réutilisables en situation. Il est bien entendu qu'une démarche n'exclura pas la deuxième et vice-versa. Nous nous permettons simplement d'expliquer de façon générale la différence entre ces deux écoles. Pour l'un des interviewés, cette différence a produit un impact important sur la construction de son identité. En effet, celui-ci éprouvait de la difficulté à s'identifier à ses collègues en raison de cette différence de formation. La dénomination Formateur d'Adultes avait perdu de son sens, car il s'est rendu compte que l'expérience pouvait dans certains cas suffire, pour avoir la légitimité d'occuper le poste de formateur. Il s'est alors construit une identité professionnelle, propre à lui, en dehors de l'identité de formateur d'adultes. Pour les autres formateurs interviewés, cette différence était

¹ Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

plutôt vécue comme une complémentarité, une richesse. Bien qu'ils devaient parfois adapter leur discours et leur vocabulaire par rapport aux collègues n'ayant pas la même filière de formation, cela ne semblait pas engendrer de conséquences négatives sur leur identité professionnelle. Ces exemples nous permettent d'illustrer notre interrogation à savoir s'il existe une communauté de pratique pour ces formateurs, s'ils partagent une même culture, bien qu'ils proviennent d'horizons différents. Si l'on se réfère aux métiers de l'enseignement, les nombreuses études réalisées démontrent l'existence d'une communauté de pratique. Ils partagent en effet une culture professionnelle commune, ayant des caractéristiques spécifiques qui leur sont propres. Néanmoins, ce groupe d'appartenance est également composé de professionnels possédant un bagage-formation dissemblable. Tout comme dans les métiers de la Formation, nous retrouvons une inégalité entre théorie et pratique, entre réflexion et outils. En effet, il existe encore aujourd'hui une partie des professionnels n'ayant pas réalisé à l'Université leur formation pour être enseignants, mais dans des Écoles pédagogiques, formation axée majoritairement sur la pratique. Ceci sous-entend une expertise, des connaissances et des compétences dissemblables selon les différents professionnels. Néanmoins, malgré le mélange d'enseignant provenant d'Écoles différentes, cela ne suffit pas à empêcher le partage de codes et de manières de faire régissant la culture commune du groupe professionnel.

Une deuxième question se pose concernant le groupe d'appartenance des formateurs d'adultes. Comme nous l'avons vu précédemment, ces professionnels peuvent exercer des métiers aussi divers que variés et dans une large étendue de domaines. Il est dès lors légitime de se demander si cette hétérogénéité n'empêche pas la communauté de pratique de se créer. Riopel nous démontre que cette même problématique se situe également dans les métiers de l'instruction. En effet, le métier d'enseignant peut aussi s'exercer à différents niveaux et dans des contextes singuliers (école primaire, école secondaire, spécialisé, cours particuliers, etc.). Ceci sans pour autant perdre ce qui constitue la communauté de pratique :

« A l'intérieur de cette culture commune, des identités professionnelles distinctes se côtoient selon les ordres d'enseignement et les conditions de pratique. Par exemple, l'enseignant du primaire se définit surtout à partir de sa relation avec les enfants, alors que l'enseignant du secondaire se définit d'abord à partir de son rapport avec une discipline. » (Riopel, 2006, p. 33)

Nous pouvons donc voir que dans les métiers de l'enseignement, où il existe des sous-groupes de métier répartis selon le lieu d'exercice et la matière enseignée, le partage de valeurs, de normes et de manières de faire reste présent. Ainsi, nous pouvons créer un parallèle avec le métier de Formateur d'adultes et supposer que malgré la diversité des domaines et des missions qui composent le métier, un groupe d'appartenance, ou plus justement, des groupes d'appartenances existent. Des groupes liés au domaine d'activité (banque, assurance, milieu associatif, santé, public) et à la formation (ingénierie, recherche, animation).

2.2.2. L'identité professionnelle par les savoirs professionnels

Pour Riopel, il s'agit d'analyser et de comprendre l'identité professionnelle par un second biais, celui des savoirs professionnels. Ces savoirs ainsi que les compétences possédées par l'individu deviennent visibles dans des activités singulières, activités définissant le travail quotidien des professionnels. En d'autres termes, l'analyse de ces savoirs nous permet de situer le rôle du professionnel dans son activité. Ce qui nous intéresse particulièrement dans cette recherche est le fait que *« l'étude des savoirs de l'enseignant et de la spécificité de son rôle participe aux efforts de professionnalisation. »* (Riopel, 2006, p. 35) De cette manière,

étudier l'identité professionnelle via cet angle de vue, participera à la préoccupation que nous avons de comprendre de quelle manière la professionnalisation se déploie à l'entrée du métier pour un jeune formateur d'adultes.

Riopel fait référence dans ce chapitre à Tardif (1993), pour qui le travail enseignants est composé de deux dimensions dans lesquels se déploie ces savoirs. La première dimension, qu'il nomme instrumentale, concerne « *toutes les actions humaines où il s'agit d'atteindre un but quelconque, impliquant une coordination de certains moyens et une manipulation de certaines conditions.* » (Riopel, 2006, p. 35) Cette dimension demande au professionnel de tenir compte d'exigences imposées par le métier telle que « *les contraintes institutionnelles, les exigences de la formation, l'organisation du travail et les objectifs généraux d'apprentissage.* » (Riopel, 2006, p.35) L'action réalisée sera alors jugée comme réussite ou déconfitée, et on pourra dès lors analyser de quelle manière l'action a été accomplie afin de voir si d'éventuelles régulations peuvent y être apportées.

La deuxième dimension, appelée interactive, concerne un ensemble d'actions définissant la pratique professionnelle. Dans le cas des métiers de l'instruction, la pratique est caractérisée par un double rapport. Le premier entre l'enseignant et les élèves, et le second entre l'enseignant et les apprentissages. En transposant cette théorie aux métiers de la formation, on constate que ce double rapport existe également. Le premier rapport se situant entre le formateur et les professionnels qu'il forme et le deuxième, entre le formateur et son rapport à la Formation. Comme l'appellation de cette dimension l'indique, il est question ici de prendre en compte l'ensemble des interactions entre l'individu et son contexte professionnel (Institutions, collègues, apprenants, etc.) pour apercevoir les savoirs et les ressources mobilisées. Alors que la dimension instrumentale touche à la technique métier, la dimension interactionnelle se situe quant à elle au niveau expérientiel et personnel. L'identité professionnelle, ainsi que les actions de l'individu seront imprégnée par son identité personnelle.

Comme nous le verrons plus loin, au travers de notre analyse des entretiens, nous avons remarqué que les interviewés faisaient référence à un même événement marquant qu'ils ont vécu dans les premiers mois de leur entrée en fonction. Certes, ces événements sont singuliers car dépendants de la mission et du contexte dans lequel ils se déroulent, mais néanmoins analogues si nous les analysons d'un point de vue global. Nous prenons cet exemple car il démontre bien, selon nous, la construction de l'identité professionnelle par les savoirs professionnels, et ce au travers des deux dimensions, instrumentales et interactionnelles citées précédemment. Cet événement concerne la première mission qui est demandée au formateur d'adultes à sa prise de poste. Pour la plupart, la mission consistait à monter un dispositif de formation. Notons que cet exercice était nouveau pour eux, car peu, ou pas étudié durant leur formation universitaire. Il a donc été vécu comme un réel défi à relever, en plus des enjeux qu'il comporte. Cette mission est vécue comme un test leur permettant de démontrer leurs compétences et la pluvaleur que les institutions ont à les engager. Elle est composée des deux dimensions décrites précédemment. La création d'un dispositif de formation est une action faisant partie de la dimension instrumentale au sens où le professionnel se doit, pour atteindre son but, de suivre une certaine démarche, un processus, régis par des règles et des contraintes imposées par l'institution et le contexte professionnel. Certes, le professionnel a une part de liberté, une marge de manœuvre lui permettant de choisir les outils qu'il estime adéquat afin d'accomplir sa mission. Néanmoins, il doit s'assurer que sa manière de faire correspond bien aux objectifs, aux normes et aux valeurs de l'institution. Lorsque la création de son dispositif de formation est terminée, le

travail est alors soumis au jugement d'un tiers qui validera ou non le dispositif réalisé. La réussite de cette mission a eu un impact sur l'identité professionnelle des formateurs interviewés. En effet, le jugement a ici le rôle de valider la compétence du jeune formateur et participe ainsi à la professionnalisation de celui-ci.

Comme nous l'avons mentionné auparavant, les formateurs ne possèdent pas nécessairement les outils et l'expérience leur permettant de réaliser un dispositif de formation spontanément. Ainsi nous retrouvons la dimension interactive dans le fait que, pour terminer à bien cette mission, le professionnel doit interagir avec son entourage. Aller à la rencontre de l'autre qu'il soit collègue, hiérarchie, personne externe à l'Institution, afin d'aller chercher les réponses lui étant nécessaires. Ces interactions peuvent être de plusieurs ordres, soit purement méthodologique permettant de choisir l'outil adapté, soit contextuelle permettant d'intégrer les codes, les normes et les valeurs de l'institution. Ces interactions concernent également les rencontres avec le public cible, ou encore avec des tiers pour des questions administratives, touchant à la logistique (location de salle, intervention de formateurs externes, etc.). Ces démarches ne sont pas formalisées et sont singulières à l'individu. En effet, la manière dont le professionnel va s'y prendre dépendra de ses expériences passées, des savoirs qu'il possède et variera ainsi d'une personne à l'autre. L'analyse d'une telle démarche nous permettra par conséquent de comprendre et de cibler les savoirs et les ressources que le professionnel utilise afin de mener à bien sa mission.

2.2.3. L'identité professionnelle par la trajectoire sociale

L'identité professionnelle par la trajectoire sociale signifie que la construction de l'identité professionnelle se fait au travers d'une trajectoire choisie et revendiquée par l'individu, construite à l'interne de rapports sociaux. La reconnaissance des pairs fait également partie de cette construction identitaire, tout en maintenant constamment un rapport au temps et à l'espace. La réflexivité et la prise de conscience individuelle et sociale de la trajectoire professionnelle est également composante du développement de l'identité professionnelle. Ainsi « *l'identité professionnelle repose sur la reconnaissance de sa propre trajectoire et sur la production de sens qu'elle a pour soi, dans les contextes sociaux et professionnels où la personne se trouve.* » (Riopel, 2006, p. 38)

Afin de mieux illustrer cette théorie élaborée par Maheu et Robitaille (1990), nous allons nous référer à une problématique perçue lors de nos entretiens avec l'un des sujets interviewés. L'identité professionnelle par la trajectoire s'est en effet difficilement construite pour l'un d'eux. Le problème qui s'est posé est que ce jeune formateur ne pouvait accepter la reconnaissance accordée par ses collègues et sa hiérarchie. En effet, il était le seul formateur de son unité possédant une licence universitaire en formation des adultes. Les collègues avec lesquels il collaborait possédaient certes des qualifications dans ce domaine, mais l'absence de diplôme spécifique à la formation a eu comme conséquence pour le formateur interviewé une certaine perte d'estime pour ses études. De plus, il n'acceptait pas la reconnaissance apportée par ses collègues, reconnaissance décrédibilisée par leur manque de connaissances sur des points spécifiques en formation. Il était donc difficile pour ce jeune formateur de comprendre l'intérêt de suivre une formation universitaire en formation pour adultes, alors que l'obtention d'un diplôme dans une autre faculté, lui aurait également permis d'exercer le métier de formateur. De fait, s'il avait suivi une autre filière d'étude, cela aurait non seulement pu lui suffire à devenir formateur, mais il serait de plus en possession d'une seconde qualification. Son parcours n'avait à ses yeux plus de sens. La conséquence étant

que les experts qui devaient l'évaluer dans son contexte professionnel, avaient perdu de leur crédibilité. Il n'arrivait plus à s'identifier en tant que formateur d'adultes au même titre que ses pairs. Cela lui a fait perdre une partie de son identité professionnelle de formateur d'adultes qu'il avait construite durant ses études et son début de carrière. Il s'est ainsi construit une nouvelle identité professionnelle, propre à son parcours, en s'éloignant de celle de formateur d'adultes.

2.2.4. L'identité professionnelle par la personnalité professionnelle

Riopel fait ici référence aux études de Baillauquès (1990) sur l'identité professionnelle en insistant sur la dimension personnelle, plus que sociale vue dans les recherches précédentes. Il s'agit ici de percevoir l'identité professionnelle dans sa façon d'être dans la profession, du soi singulier et global. Baillauquès distingue l'identité professionnelle comme étant « *une dimension des affects soulevés par l'exercice du métier et commande (...) une forme psychologique, puisque le métier de l'enseignant est d'ordre relationnel et, dans ce sens, il réfère indéniablement à des capacités psychologiques précises.* » (Riopel, 2006, p. 40) On touche ici aux dimensions du développement personnel, au projet personnel et social, en somme, à une connaissance de soi nous permettant d'agir et ainsi développer notre personnalité professionnelle.

2.2.5. L'identité professionnelle par l'identité globale

La construction de l'identité professionnelle est vue ici comme la construction de l'identité personnelle. Deux pans composent cette identité. Il s'agit de l'identisation où l'individu se construit de façon unique et singulière par rapport aux autres. Le deuxième pan étant celui de l'identification, où l'individu se reconnaît dans les autres et trouve une analogie avec l'environnement qui l'entoure. A partir de là, la personne s'autorise « *à être ce qu'elle est et ce qu'elle deviendra.* » (Riopel, 2006, p. 42) Se déploiera alors une « *adéquation à elle-même, entre ce qu'elle fait, dit, pense et ce qu'elle ressent comme son être le plus authentique.* » (Riopel, 2006, p. 42) Ce qui importe dans cette construction de l'identité est une cohérence entre ce qu'est la personne en tant qu'individu, au niveau personnel, et ce qu'elle est en tant que professionnel. Ce souci de cohérence, nous le retrouvons dans l'un des entretiens retranscrit. Il est en effet essentiel pour Barbara de retrouver dans son activité professionnelle, les valeurs qui sont pour elle importante et d'en garder une cohérence dans son travail. Elle explique par ailleurs que c'est dans les moments où son travail ne fait plus sens pour elle, qu'elle remet son activité et son rôle professionnel en question. Ce soucis dépassant la sphère professionnelle et se traduisant dans la sphère privée par un « mal-être », la conduisant jusqu'au *burn out*.

Katja Vanini synthétise l'identité professionnelle en tenant compte de trois dimensions qui nous semblent importantes d'en faire, ici, référence. L'identité professionnelle peut, ainsi, être composée du sentiment de singularité de l'individu, des choix professionnels appuyé par des valeurs et des principes, et le sentiment d'appartenance à un collectif professionnel. L'évolution de l'identité professionnelle de l'individu se retrouve ainsi dans une dynamique identitaire permettant une transformation tout en maintenant une certaine constance.

2.3. Le sentiment d'efficacité personnelle

Bandura (2003) a élaboré la théorie du sentiment d'efficacité personnelle, comme étant un facteur influençant toutes les actions humaines. Une personne possédant un fort sentiment d'efficacité personnelle se verra réussir dans ses activités, persévérer en présence d'obstacles et n'abandonnera pas la tâche en cas d'échec. A contrario, une personne ayant un faible sentiment d'efficacité se résignera plus facilement à effectuer des tâches difficiles, verra sa motivation amoindrie et abandonnera l'activité en cas de non-réussite. Le sentiment d'efficacité personnelle n'est pas en corrélation avec le nombre d'aptitudes possédées par un individu. Des recherches ont démontré que des individus possédant les mêmes aptitudes, mais se différenciant au niveau du sentiment d'efficacité personnelle, n'obtiendront pas les mêmes résultats. On peut ainsi dire que l'élément primordial, afin d'obtenir des performances optimales dans des situations données, sera la croyance que la personne a en ses propres possibilités, et ce en plus de ses facultés.

Le sentiment d'efficacité est propre à une activité et il ne peut se référer à une personne au sens large. Afin de le déterminer correctement, Bandura propose de s'interroger sur quatre items permettant de saisir les sources de construction du sentiment d'efficacité. La première source, et la plus importante, est la « maîtrise personnelle ». En somme, la réussite amène la réussite par la consolidation du sentiment personnel d'efficacité. A l'inverse, un cumul d'échecs sape cette croyance. La deuxième source, « l'apprentissage social », se fait par l'observation de pairs, présentant des caractéristiques semblables et chez qui on peut s'identifier. La « persuasion par autrui » peut être une source de construction du sentiment d'efficacité, à condition qu'une croyance en nos possibilités soit déjà présente. Notre sentiment d'efficacité personnelle sera maintenu, même en présence de situations difficiles, si notre environnement est composé d'individus faisant confiance en nos capacités. Le dernier item touche à « l'état psychologique et émotionnel ». Il concerne principalement les activités liées à la santé, aux activités physiques et à la gestion du stress. L'individu peut ainsi évaluer ses capacités en se référant à des informations communiquées par son état physiologique et émotionnel.

Des recherches ont été effectuées pour comprendre l'impact du sentiment d'efficacité chez les élèves durant leur scolarité. Collins (1982) a notamment mis en exergue « *que des enfants ayant le même niveau de compétence cognitive obtiennent des performances intellectuelles différentes selon l'intensité de leur efficacité perçue.* » (Lecompte, 2004, p. 64) Ce sentiment d'efficacité cognitive personnelle peut également être développé par la définition d'un objectif à long terme, tout en le composant de sous-objectifs. Ceci permet à la personne de conserver une motivation et de poursuivre son activité jusqu'à atteindre l'objectif final prédéfini. Jacques Lecompte insiste par ailleurs sur le fait que :

« La nécessité de se focaliser sur les progrès plutôt que sur des résultats lointains est particulièrement importante pour les individus convaincus de leur inefficacité personnelle et qui ont donc besoin de la démonstration répétée qu'ils ont ce qui est nécessaire pour réussir. » (Lecompte, 2004, p. 65)

Ceci suppose l'instauration de feed-back, de récompenses, de retour sur l'activité de l'individu permettant de consolider son sentiment d'efficacité. Ce qui importe est que le jugement donné par un tiers se focalise sur les compétences de l'individu, et sur la qualité du travail produit et non la quantité. Cette théorie est autant valable pour les enfants dans le milieu scolaire que pour les adultes, dans le milieu professionnel, car il est un processus qui se développe tout au long de la vie.

Notons une dernière précision sur la théorie élaborée par Bandura. L'environnement de l'individu tient une place prépondérante. En effet, pour l'auteur, le sentiment d'efficacité ne doit pas être perçu uniquement dans une vision individualiste. Il est nécessaire de prendre en compte la réceptivité de l'environnement dans lequel évolue l'individu, car combinée à son sentiment d'efficacité, elle influera sur le résultat. En ce sens, quatre cas de figure sont envisageable. La première concerne un individu possédant un sentiment élevé d'efficacité personnelle, évoluant dans un environnement comportant de faibles attentes de résultats. Dans ce cas, l'individu sera dans une position de revendication forte, redoublera d'effort et sera dans la volonté de « *modifier des pratiques sociales injustes.* » (Lecompte, 2004, p. 63) Dans le même environnement, les personnes ayant un faible sentiment d'efficacité abandonneront plus facilement s'ils n'arrivent pas au résultat escompté. Le troisième cas de figure concerne les personnes possédant un sentiment élevé d'efficacité dans un environnement ayant de fortes attentes de résultats et donc pouvant correspondre aux attentes de l'individu. Elles seront alors engagées dans l'activité, « *motivées par de fortes aspirations* » (Lecompte, 2004, p. 63) et en tireront une satisfaction personnelle. Le dernier cas de figure présenté est celui d'une personne évoluant dans le même environnement, mais étant faiblement convaincu de son efficacité. Celui-ci se verra alors découragé et s'auto-dévalorisera.

Ces apports théoriques sont significatifs pour notre travail de recherche, car ils nous permettent d'éclairer un nouvel axe d'analyse des entretiens récoltés. Nous émettons l'hypothèse que le repère des sources de construction du sentiment d'efficacité permettra de faire apparaître les éléments significatifs dans le parcours de ces formateurs. Ceci afin d'enrichir notre compréhension de leur entrée dans le métier.

2.4. Objectiver le récit par le repère des Épreuves

Par les travaux de Martuccelli (2006), nous exposons le problème que rencontre le chercheur lorsque son travail en vient à analyser des entretiens biographiques. En effet, nous travaillons sur une restitution que fait l'auteur de son action, ce qui suppose une reconfiguration de l'action par l'acte narratif.

« Le texte est action en tant qu'il est activité langagière, mais le texte n'est pas comme l'action en tant qu'il ne peut prétendre à restituer la totalité de l'action. Nous partons du texte, et non pas de l'action, parce que nous travaillons sur des récits. » (Martuccelli, 2006, p. 289)

Ainsi, la narration suppose de considérer une part de subjectivité, de fait inévitable. Les faits ne pourront être retranscrits de façon « tels quels », ce qui présume que le chercheur n'aura pas directement accès à l'objectivation de l'action. En effet, narrer des événements de son parcours en revient à recourir à sa mémoire, à faire un choix dans les événements que l'on souhaite partager et la manière dont ceux-ci seront transmis. L'auteur ne pourra relater ses expériences de manière totalement objective, retranscrivant l'évènement tel qu'il s'est réellement produit. Par les travaux de Baudouin (2010), nous nous référons aux travaux de Shaw (1930) pour qui :

« Il convient de souligner que ce n'est pas l'objectivité ou la véracité d'un récit de vie qui fonde sa validité et sa valeur. (...) Au contraire, ce que l'on cherche, c'est que son récit reflète ses attitudes personnelles, ses propres interprétations, car ce sont précisément ces facteurs personnels qui sont si importants dans l'étude et le traitement du cas. C'est pourquoi les rationalisations, les fabrications, les préjugés, les exagérations, gardent leur valeur en tant que descriptions objectives, pour autant naturellement qu'elles soient identifiées pour ce qu'elles sont. » (Baudouin, 2010, p. 45)

Dès lors, la reconfiguration du récit et sa part de subjectivité ne représente pas un obstacle dans l'analyse d'un entretien biographique, au contraire. Néanmoins, le souci du chercheur sera celui d'objectiver le discours de l'auteur, permettant de saisir les éléments déterminants dans le parcours de l'individu. Pour ce faire, le chercheur, par une analyse approfondie de l'entretien, doit porter son attention sur les activités langagières du discours produit, permettant de comprendre l'action représentée. Les travaux de Rastier (1999) sont importants dans ce processus. Ils décrivent des ruptures repérables au plan sémiotique qui se caractérisent en trois zones « anthropiques » : la zone *identitaire*, la zone *proximale* et la zone *distale*. La zone *identitaire* est correspondante à l'individu au moment présent. Cette zone définit l'individu au niveau identitaire tel qu'il est ici et maintenant. Il pose le soi-même, le « je ». La zone *proximale* correspond à la zone dans laquelle l'individu évolue et où son identité est « produite ». En d'autres termes, le *proximal* est composé de l'entour habituel et quotidien du sujet. La zone *distale* se reconnaît par les caractéristiques inhabituelles qu'elle comporte. Cette dernière est dans un premier temps présente dans la zone proximale, sans quoi elle serait invisible pour le sujet. Si l'individu « décide » d'investir la zone distale, apparaîtra alors l'épreuve auquel il devra se confronter. Cette épreuve produit une rupture totale dans le quotidien de l'individu, dans ce qui lui est connu, familier. L'individu est alors entièrement présent dans un *espace* inhabituel et éloigné de ses repères (Baudouin, 2009). Le vécu de cette épreuve aura comme conséquence une transformation et une rupture avec l'ordinaire, ce qui entraînera une modification de l'identité du sujet. Nous aurons dès lors le sujet I avant l'épreuve et le sujet II après l'épreuve. Le sujet transformé ne sera plus le même.

2.5. Supports permettant de surmonter l'Épreuve

Les supports peuvent être considérés comme des ressources permettant à l'individu de se tenir face au monde (Martuccelli, 2006). Repérer le rôle de ces supports dans le vécu du sujet, permet au chercheur de comprendre les moyens qui ont permis à l'individu de surmonter l'épreuve. Le repère des supports dans le récit ne se rend pas nécessairement visible à la première lecture. D. Martuccelli nous fait part, en ce sens, des difficultés pour le chercheur de cerner les supports dans le récit. Une des difficultés, que l'auteur qualifie de clair-obscur, tient au fait qu'il est laborieux de définir si le support est activé par l'auteur du récit lui-même, ou s'il est une « *sorte d'état de suspension sociale.* » (Martuccelli, 2006, p. 328) Une autre de ces difficultés concerne le degré de conscience qu'ont les individus des supports. En effet, les récits recueillis ne nous donneront pas à voir de manière égale les supports sollicités par les individus, et ce dû au fait qu'ils ne possèdent pas le même degré de conscience. Ils varient d'un individu à un autre, non pas dû à « *un différentiel de capacités de réflexivité individuelle* » (Martuccelli, 2006, p. 328), mais plutôt à la position sociale occupée. Par exemple, un des supports, permettant au mieux à l'individu de se tenir et de traverser l'épreuve, est le travail salarié. Or, ses recherches ont démontré que plus la personne est hautement placée hiérarchiquement, plus la conscience du travail comme support s'affaiblit. A contrario, l'activité professionnelle est décrite comme primordiale pour des personnes au chômage.

Le repère de supports dans le récit est de fait essentiel dans la compréhension qui habite notre recherche, c'est-à-dire le processus de l'entrée dans le métier. Dans une perspective de formation, le repère de ces éléments permettrait de faciliter l'entrée dans la vie professionnelle du formateur d'adultes. La formation serait davantage renseignée quant aux éléments à transmettre, dans le but de préparer le novice à son entrée professionnelle, voir même à lui apporter des savoir-faire pouvant favoriser l'émergence de sa professionnalité.

2.6. Hypothèses de recherche

Hypothèse 1 : l'expérience professionnelle antérieure comme facilitateur de l'entrée dans le métier

Nous émettons l'hypothèse que le vécu professionnel d'un novice aurait un impact sur l'entrée dans le métier de celui-ci. Ainsi, certains facteurs présent dans le parcours de vie favoriseraient, ou au contraire défavoriseraient l'émergence de la professionnalité. En ce sens, une des hypothèses serait la variété des expériences professionnelles vécues avant l'intégration dans le premier poste de travail. Plus une personne voit son expérience professionnelle variée, dans des contextes différents, plus sa capacité à s'adapter dans un nouveau milieu professionnel et à déchiffrer les codes de l'entreprise serait facilitée, lui favorisant ainsi le commencement de sa profession avec les gestes métiers et les compétences adéquates.

Hypothèse 2 : le jugement des pairs comme facteur influant le sentiment de compétence

Une deuxième hypothèse s'attache aux relations et aux jugements portés par l'entourage professionnel du formateur d'adultes. En effet, le jugement, les interactions formelles et informelles avec ses supérieurs hiérarchiques, ses collègues, etc. pourraient influencer l'émergence d'une professionnalité adéquate. Ainsi, le jugement participerait à la construction ou à la déconstruction du sentiment de compétence du jeune professionnel.

Hypothèse 3 : les diplômes forment à être compétents, mais ne permettent pas de se sentir compétent

Une troisième hypothèse serait que l'obtention de diplômes spécifiques à la branche à laquelle le professionnel se destine, ne permettrait pas de favoriser le sentiment de compétence. En d'autres termes, les savoirs acquis durant le parcours académiques forment le professionnel à être compétent, mais seules les expériences professionnelles et privées permettent au sujet d'acquérir son sentiment de compétence et de devenir professionnel.

Hypothèse 4 : les épreuves comme déclencheur de la professionnalité

Une quatrième hypothèse suppose que les savoirs accumulés par la pratique et la résolution de problèmes rencontrés dans le contexte professionnel favoriseraient l'émergence de la professionnalité. Ainsi, on suppose que le professionnel est confronté dans son parcours à des épreuves pouvant être des sources de savoir et leur résolution permettraient de participer au sentiment de compétence et à la construction de son identité professionnelle en tant que formateur.

3. METHODOLOGIE

3.1. Introduction et choix de la méthode de recherche

Au-delà de l'intérêt particulier que nous portons aux entretiens biographiques et aux histoires de vie, le choix méthodologique pour la récolte de nos données entre dans une perspective de recherche qualitative. Notre démarche n'est pas celle d'accumuler des récits de parcours professionnels afin de pouvoir en tirer des données quantifiables et des statistiques. Notre intérêt est celui de porter notre attention sur un échantillon restreint, nous permettant une étude en profondeur. Par conséquent, notre recherche n'aura pas la prétention de répondre de manière univoque à la problématique liée à l'entrée dans le métier. Par contrainte de temps, il nous faut faire le deuil d'une telle volonté. Néanmoins, le nombre d'entretiens récoltés permet d'éclairer et mettre en exergue des pistes de réflexion et des lois générales, même si nous ne pouvons prétendre les valider.

Nous nous rapportons aux travaux de Baudouin afin d'investiguer notre question de recherche au moyen d'entretiens à caractère biographique : « *Une telle orientation conduit à situer l'adulte comme interlocuteur légitime : telle est une caractéristique primordiale des histoires de vie.* » (Baudouin, 2010, p. 16) Malgré la contrainte qui nous oblige à récolter nos données de recherches au travers d'un échantillon restreint, l'entretien biographique nous permet cependant de mettre en lumière, dans la singularité des parcours des interlocuteurs, les événements qui ont été significatifs dans leur processus de construction en tant que professionnel. Ceci nous permet, par la même occasion, de repérer des liens, des analogies entre les différents récits de parcours de vie. De plus, saisir les enjeux et les transformations présentes à l'entrée dans le métier, ne peut se faire sans le repère des épreuves vécues par le sujet. Repère que seule cette méthodologie nous permet d'approcher. Ces épreuves sont en effet dues à un déplacement du sujet dans une zone *distale* (Rastier, 1999), zone qui se caractérise par des éléments inhabituels et éloignés du sujet. La conséquence de ce déplacement se traduira par le développement et la transformation de l'individu. La thèse élaborée par Baudouin définit ce changement, opéré suite à une épreuve, par la notion d'*exotopie*. De fait, repérer les épreuves auquel l'individu doit faire face et les exotopies qui en résultent, nous permet une fine analyse, appréhendant de façon approfondie l'entrée dans le métier des formateurs. Ce recueil de données se doit, par conséquent, d'être réalisé au moyen d'entretiens compréhensifs (Kaufmann, 1996) et, plus particulièrement, à caractère biographique. En ce sens, nous rejoignons la thèse de Vanini pour qui « *le sens de la pratique du professionnel, ainsi que son évolution, a ses racines d'abord dans son expérience de vie.* » (Vanini, 2007, p.15)

Une de nos volontés découlant de notre hypothèse de recherche était d'orienter l'entretien, non pas uniquement sur un récit portant sur l'entrée dans le métier, mais également d'investir le parcours biographique du sujet dans une temporalité plus longue. En ce sens, nous souscrivons à la thèse de Dubar (1991) pour qui, afin de mieux comprendre l'identité, il est nécessaire de prendre en compte le double processus de socialisation de l'individu. Dans un premier temps, il s'agit de comprendre le processus de socialisation primaire au niveau biographique, à savoir la logique de l'identité héritée, ainsi qu'au niveau communautaire, la logique culturelle. Le deuxième processus de socialisation, appelé secondaire, prend en

compte tout ce qui concerne la formation et l'entrée dans le métier. Permettre au sujet d'investir son récit par cette temporalité biographique, nous aurait permis de repérer les événements significatifs, permettant une compréhension approfondie de l'identité de sujet. De plus, il aurait permis une focalisation sur les facteurs facilitant l'émergence de leur professionnalité, par rapport aux expériences personnelles vécues par le sujet (historique et transmission familiale, parcours et vécu scolaire, épreuves significatives présentes dans le domaine personnel, ...). Cependant, cette démarche aurait nécessité plus de temps. Il est de fait difficile d'accéder à ces éléments biographiques avec des sujets qui nous étaient, jusqu'à la première rencontre, au moment de notre entretien, encore inconnus. Cela aurait nécessité la réalisation de plusieurs entretiens demandant une forte implication personnelle et un complet volontariat des personnes interrogées. Cette démarche requiert, de plus, un processus de réflexion de la part du sujet, devant être construit et accompagné sur le long terme.

L'accès à un récit biographique élaboré sur une plus longue temporalité à tout de même été possible pour deux des entretiens effectués. Leur récit nous a en effet permis d'approcher des éléments biographiques se situant au-delà de leur parcours de formation et professionnel. Ceci peut être expliqué par certains cours suivis par ces sujets durant leur parcours de formation universitaire. Contrairement aux autres formateurs participant à notre recherche, ces deux formateurs en question avaient participé à un séminaire portant sur l'étude des Histoires de vie. L'objectif de ce séminaire était, entre autre, de faire le récit et d'analyser son propre parcours de vie. De fait, une réflexion avait précédé notre entretien, permettant à ces formateurs de partager et de repérer les éléments constitutifs de leur biographie faisant sens dans leur parcours professionnel.

3.2. Construction de notre objet de recherche et déroulement des entretiens

Inscrivant notre travail de recherche dans une démarche qualitative, la construction de notre objet d'étude s'est fait principalement à partir des entretiens réalisés. De fait, nous souscrivons aux travaux de Kaufmann, qui s'écarte du modèle classique en considérant que « *le terrain n'est plus une instance de vérification d'une problématique préétablie mais le point de départ de cette problématisation.* » (Kaufmann, 1996, p. 20) Une phase préliminaire aux entretiens à tout de même été effectuée et il me semble important d'en référer. Comme nous l'avons mentionné dans l'introduction de ce travail de recherche, la problématique que je souhaitais étudier provenait d'une préoccupation personnelle. Dès lors, diverses hypothèses avaient été préalablement construites. Ceci me permettait également de cadrer davantage la recherche afin de la présenter aux futurs interviewés et de les guider, le cas échéant, durant les entretiens. Étant tout de même novice dans l'exercice de recueil d'entretiens biographiques, poser les hypothèses et la problématique de la recherche m'offrait la possibilité également d'acquérir une plus grande assurance face aux sujets.

Dès le premier entretien, un premier constat a ébranlé mes hypothèses. En effet, mes questions de recherche étaient principalement construites à partir de mon vécu et de mes expériences personnelles. De fait, j'émettais l'hypothèse d'une rupture entre la fin de l'université et l'insertion dans le milieu professionnel en vue du premier engagement. Or, le premier entretien réalisé a été à l'encontre de cette idée. La rupture entre le monde universitaire et le monde professionnel ne s'est pas - ou peu - donnée à voir car le sujet interviewé étant déjà inséré dans son entreprise au travers du stage en alternance, précédant son engagement fixe. De plus, l'Institution qui l'a employée ne lui était pas inconnue. Le choix d'étudier la formation des adultes était poussé par l'envie de pouvoir un jour intégrer cette entreprise au travers de cette filière de formation. Travailler un jour pour cette Institution, faisait partie de l'un de ses principaux objectifs et il s'identifiait, de fait, totalement à elle.

Une seconde hypothèse a connu peu d'écho dans les récits biographiques récoltés. L'idée selon laquelle l'entrée dans le métier suppose une phase où le professionnel « joue le rôle » de ce professionnel et qu'à la suite d'un événement, ou d'une série d'événement, le sujet se transforme et acquiert cette identité de professionnel, où il *est* ce professionnel. Si ce basculement ne s'est pas donné à voir (du moins à la première écoute de l'entretien), c'est tout simplement qu'il s'inscrit dans un *processus*, inscription se déroulant sur le long terme et ne permettant pas d'exposer des faits concrets expliquant de façon univoque ce changement. Certes, certaines épreuves repérées dans les récits donnent à voir la transformation du sujet, mais mon hypothèse, se basant sur le repère de faits visibles et concrets marquant la transformation, le « déclic », ne s'est pas exposé comme je m'y attendais. Il a fallu plusieurs entretiens pour que j'accepte et que je reconnaisse la singularité des parcours et que mon expérience, étant également singulière, ne pouvait me servir de référence. Le problème était que je m'obstinais à vouloir comprendre ce qui se déroulait entre ce « je joue à » et ce « je suis ». De fait, mes questions pouvaient paraître insistantes parfois, et avec le recul sans grand intérêt.

A la suite du troisième entretien, ma « petite expérience » m'a permis de prendre une distance et une réflexion par rapport à ma posture de chercheuse dans le recueil d'entretien. De fait, j'avais parfaitement intégré les lignes directrices de ma problématique de recherche,

me permettant de mettre de côté le canevas d'entretien que j'avais préalablement réalisé pour être dans une écoute d'autant plus approfondie avec mon interlocuteur. De plus, je ne cherchais plus à orienter le récit afin de trouver des réponses à mes hypothèses. Mon intervention se limitait principalement à débiter l'entretien par « Racontes moi ton parcours et comment tu es arrivé jusqu'ici ? » et relancer le sujet le cas échéant. Cette nouvelle posture a ouvert des horizons dans les récits biographiques qui était nouvelle pour moi et dont je n'avais pas forcément conscience et accès précédemment.

3.3. Technique et démarche du recueil des données

Mon choix méthodologique a été de réaliser des entretiens à caractère biographique ayant pour thématique le récit de l'entrée dans le métier. Pour ce faire, huit entretiens ont été réalisés. L'échantillon est certes restreint, mais nous a, néanmoins, permis de dégager une vue d'ensemble, permettant d'en tirer des lois générales, même si leur validation n'est ici pas prétendue.

Afin de comprendre et de décrire au mieux les enjeux présents dans l'entrée dans le métier, nous avons choisi des sujets ayant une expérience professionnelle récente dans la formation (six ans au plus). Ce choix est de plus légitimé par le fait que nos hypothèses de recherche peuvent porter sur des faits précis, inscrivant le sujet dans une démarche de re-mémorisation de ses débuts. Ceci suppose, par exemple, le souvenir d'un hypothétique décalage entre l'imaginaire qu'il se faisait du métier de formateur d'adultes et de l'institution dans lequel il est engagé et la réalité. Un trop grand éloignement entre son entrée dans le métier et l'exercice de l'entretien nous aurait peut-être fait perdre des données précieuses.

Un choix a également été opéré au niveau du milieu socioprofessionnel dans lequel les formateurs d'adultes exercent leur activité. L'intérêt - et la difficulté - de notre recherche se situe également dans le fait que la formation pour adultes peut être exercée dans une multitude de secteurs. Il était donc d'un intérêt supplémentaire de choisir des formateurs exerçant leur activité professionnelle dans des milieux différents, voir même totalement opposés. Ceci nous permet, par conséquent, de saisir davantage le processus lié à l'entrée dans le métier et de voir si malgré la diversité des milieux socioprofessionnels existants, des analogies peuvent être exposées. Notons qu'une seconde caractéristique partage les formateurs interrogés. Bien que ce soit le fruit du hasard, la moitié des formateurs interviewés ont réalisé leurs études universitaires en Formation des Adultes, comme première formation. La deuxième moitié était constituée de personnes en reconversion professionnelle. Elles possèdent, contrairement aux formateurs de « formation initiale », un premier diplôme correspondant à leur métier qu'elles exerçaient avant leur entrée à la FAPSE. Cette différence a permis d'enrichir notre analyse et de percevoir une différence dans leur processus de l'entrée dans le métier. De plus, nous n'avions pas imaginé au préalable de notre recherche qu'une telle différence puisse être significative quant à l'émergence de leur professionnalité et de la construction de leur identité.

En vue de la préparation de l'entretien, nous avons eu un premier contact avec les formateurs choisis afin d'introduire notre projet de recherche, nous permettant de référencer les personnes intéressées par notre démarche. A la suite de ce premier contact, une présentation de notre travail de recherche leur a été transmise, ainsi que des questions plus spécifiques facilitant leur réflexion et le développement de leur récit biographique. Une durée variable s'est écoulée (entre une semaine et deux mois) entre la prise de connaissance de la recherche par les formateurs et la rencontre en vue de réaliser l'entretien, ceci leur offrant la possibilité d'une préparation par la prise de recul et la réflexion de leur parcours de professionnels. Cette réflexion est de fait importante car elle permet aux formateurs de situer les faits significatifs ayant trait à leur entrée dans le métier (quand est-ce que je me suis senti compétent ? qu'est-ce qui m'y a aidé ? quelles ont été les difficultés que j'ai été amené à traverser ? etc.).

Chaque entretien a été enregistré au moyen d'un appareil audio, permettant la récolte de l'entièreté du récit. Nous avons ensuite procédé à une deuxième écoute permettant d'affiner notre compréhension et de poser, sous forme de notes, les éléments qui nous paraissent significatifs de l'entretien. Nous avons également choisi de retranscrire dans leur intégralité trois des entretiens, ceci nous permettant une analyse plus fine du récit biographique.

4. ANALYSE DES ENTRETIENS

4.1. Introduction

Notre recherche nous a amenée à réaliser huit entretiens auprès de personnes insérées professionnellement dans des Institutions de Formation. Chacune provenant de milieux professionnels différents, mais ayant en commun leur formation universitaire, c'est-à-dire la licence ou le master en Formation des Adultes, diplôme obtenu au sein de la Faculté des Sciences de l'Education à Genève. Nos choix méthodologiques nous ont poussés à retranscrire trois entretiens pour faciliter une analyse plus approfondie de ceux-ci. Nous ferons tout de même référence à certaines parties choisies des autres entretiens, même si leur retranscription ne fera pas partie de ce travail de recherche.

Afin de permettre une meilleure lecture, ainsi qu'une meilleure compréhension de l'analyse, les trois entretiens choisis seront décrits de manière conjointe. Ceci nous permettra de relever davantage les points analogues et les écarts entre ces différents parcours.

4.2. Galerie de portraits

Barbara : Formatrice dans une Haute École Pédagogique

Barbara a travaillé durant 15 ans comme enseignante dans une école primaire fribourgeoise. Elle obtient ensuite un poste de doyenne au sein de son établissement. Elle décide alors de se former afin d'acquérir les savoirs théoriques qu'elle pense lui manquer et se dirige vers les Sciences de l'Éducation en formation pour adultes. Son stage universitaire lui permet d'obtenir un poste dans une Haute École Pédagogique lui permettant de concilier son expérience en tant qu'enseignante tout en exerçant son nouveau métier, celui de formatrice d'adultes. Elle y travaille depuis un an et demi.

David : Formateur dans une organisation internationale à caractère humanitaire (OI)

David a 28 ans et découvre la Formation pour adultes au cours de sa première année en Sciences de l'Éducation. En parallèle, il nourrit l'envie de devenir délégué pour une organisation internationale. Cette formation devient un moyen pour lui afin d'insérer ce milieu professionnel. Suite à un stage effectué au sein de l'OI, il se voit offrir un poste de formateur dans la même organisation. Il y travaille durant deux ans et demi avant de postuler comme délégué.

Mattia : Formateur dans un centre de soins

Mattia a 30 ans et travaille depuis 6 ans comme formateur au sein d'une Institution de formation en personnel de soins (Centre de soins). L'envie de se diriger vers les métiers de la formation naît au cours de ses études en Sciences de l'Éducation. En parallèle, Mattia décroche un travail à temps partiel pour donner des cours d'informatique dans une entreprise. Cette expérience et les relations qu'il se crée au sein de l'Université lui permettent d'obtenir le poste de formateur au Centre de soins, et ce dès la fin de ses études.

Fiore : Formatrice dans une entreprise télévisuelle (TéléRomandie)

Fiore a 29 ans et décide d'étudier les Sciences de l'Éducation afin de devenir enseignante à l'école primaire. Au cours de sa première année, elle découvre la Formation pour Adultes et choisit de réorienter ses études. En parallèle, elle donne des cours de français à un public migrant dans un centre de formation. Suite à l'obtention de son diplôme en 2004, elle est engagée pour un remplacement de 6 mois dans une association d'insertion pour personnes migrantes où elle est chargée de superviser un cours destiné à l'intégration. Ne trouvant toujours pas de poste fixe, elle accepte une place en tant que stagiaire dans une Institution d'aide sociale. Elle collabore ainsi avec une chargée de formation afin de s'occuper de la formation initiale pour les futurs assistants sociaux. Elle y restera une année avant de décrocher son *premier vrai travail* en tant que formatrice dans une entreprise télévisuelle.

Marion : Formatrice dans une administration cantonale

Le choix de Marion d'étudier la Formation pour adultes ne s'est pas fait de suite. Après l'obtention de son diplôme de commerce, elle décide de travailler *pour découvrir le monde*. Elle s'inscrit dans une agence de travail temporaire qui lui permet, durant 8 ans, d'alterner

entre des mandats à court terme (secrétaire, réceptionniste) et de faire des voyages, dans un but humanitaire et pour apprendre des langues. Elle travaille ensuite durant trois ans dans une ONG comme assistante dans les ressources humaines. Son activité professionnelle étant principalement administrative, elle se renseigne auprès de l'Université afin de se réorienter professionnellement. De par son parcours, on la dirige vers les Sciences de l'Education où Marion décide de se former afin d'obtenir sa licence en formation pour adultes. A la suite de son diplôme, elle trouve un poste dans une administration cantonale en tant que responsable de formation.

Nathalie : Formatrice dans une banque privée

Nathalie a travaillé durant 10 ans en tant qu'infirmière. A 33 ans, elle décide de se réorienter professionnellement afin de devenir formatrice pour adultes. A la suite de l'obtention de son diplôme, elle est mandatée en tant que cheffe de projet pour l'organisation du travail des assistantes en soins et des infirmières dans un hôpital. Ayant la volonté de travailler pour une entreprise privée, elle continue parallèlement à chercher du travail jusqu'à obtenir une place de formatrice au sein d'une banque privée en 2007.

Valérie : Formatrice dans une Institution d'aide sociale romande

Valérie a travaillé comme infirmière durant 9 ans. Grâce à son expérience professionnelle, elle se familiarise avec les métiers de la formation et décide de se réorienter professionnellement. Elle étudie alors la formation pour adultes et passe sa licence en 2004. Elle obtient ensuite un poste dans une Institution d'aide sociale romande en tant que chargée de formation.

Julia : Formatrice dans une HEP

Julia a suivi sa formation initiale en Sciences de l'Education. Elle choisit d'orienter ses études en Formation pour adultes, car elles lui permettent de concilier un contenu qui l'intéresse (étude de l'humain, psychologie de l'adulte, etc.) et un choix quant aux débouchés possible. Suite à l'obtention de son diplôme, elle est engagée dans une multinationale américaine. Elle y restera seulement 6 mois, car le métier de formateur, tel qu'il est pratiqué dans cette entreprise, ne correspond pas à ses attentes. Après 4 mois de recherche et par le biais de son réseau, elle décroche un poste à temps partiel dans une Institution de formation continue. Le travail s'approche davantage du métier de formateur d'adultes pour lequel Julia a été formée. Néanmoins, ce poste ne lui convient pas, car l'activité de l'Institution est davantage basée sur la politique de gestion de la formation continue et moins sur la problématique métier. Elle est ensuite contactée par une HEP qui lui offre un poste en tant que formatrice. Son activité est celle de gérer des programmes de formation continue destinés aux enseignants voulant se spécialiser dans un domaine particulier. En parallèle de son activité professionnelle, elle prépare un diplôme de naturopathie. C'est au travers de ces deux activités que Julia trouve un équilibre, tout d'abord par la pratique des savoirs acquis à l'université, dans un contexte professionnel où la formation correspond à ses attentes, puis par l'étude de la médecine complémentaire, qui lui offre la possibilité de réaliser un travail plus approfondi avec l'être humain.

4.3. Construction de l'identité professionnelle

4.3.1. Introduction

Comme nous en avons fait référence dans le cadre théorique, l'identité professionnelle doit être entendue dans sa globalité et ce afin d'y apporter une analyse objective et concrète répondant à la réalité du métier. Pour ce faire, nous devons prendre en compte le milieu de travail dans lequel évolue le formateur, ainsi que son parcours de formation. En somme, nous ne pouvons nous satisfaire d'une analyse déterministe simpliste, car même si la situation de travail est équivalente entre les personnes, la construction de leur identité professionnelle ne le sera pas nécessairement.

4.3.2. Déclat du premier stage universitaire

Nos entretiens démontrent que l'identité professionnelle du formateur d'adultes ne débute pas à la première prise de poste. En effet, ce processus démarre bien avant, durant leurs études universitaires. Bien que les cours académiques dispensés jouent un rôle dans ce processus, les interviewés ont principalement insisté sur les deux stages qu'ils ont réalisés durant leurs études.

Le premier stage effectué durant la deuxième année de leur cursus, représente une étape importante dans ce processus de construction de l'identité. En effet, cela demande au jeune étudiant de se confronter pour la première fois au marché de l'emploi. C'est à lui que revient la responsabilité de trouver une place de stage en prenant contact avec les entreprises susceptibles de l'engager. Pour ce faire, il doit réaliser le même exercice qu'il sera amené à faire plus tard pour décrocher une place de travail : « vendre » ses compétences et démontrer le bénéfice que l'entreprise aura à l'embaucher.

« Le premier stage, enfin je ne sais pas comme tu étais toi, mais moi je n'ai pas trouvé simple de, de... tu vois ? De débarquer, enfin de se trouver un stage, déjà, j'ai trouvé que ce n'était pas, pas facile ! Et puis, tu n'as pas une représentation précise de ce que ça peut être ».

Ce moment est vécu comme une réelle épreuve pour ces futurs professionnels, car ils sont mis en confrontation directe à leurs compétences et leur savoir-faire. Or, n'étant qu'au début de leur études et leur identité professionnelle n'étant pas encore construite, ils ne se reconnaissent pas encore comme formateur d'adultes. *« Au début, en deuxième année, lorsqu'on te dit qu'il faut trouver un stage etc. et qu'on n'a aucune idée de ce qu'on peut faire... Ben c'est problématique, c'est très interrogant ».* Le problème réside justement dans le fait qu'ils ne sont pas encore conscients de ce qu'ils sont capables de faire. Étant en contact jusqu'à présent qu'avec la théorie et n'ayant jamais mis en pratique leurs connaissances, leur insertion en tant que stagiaire formateur est vécu difficilement. Se rajoutent à cela, des difficultés liées parfois à la nature de la mission. Certaines demandes de la part de l'institution sont peu claires, obligeant l'étudiant à surmonter une difficulté supplémentaire. *« Ça pas été des moments très faciles... je me suis retrouvée avec une mission pas claire, comme souvent... avec... ouais, vraiment la nécessité de réinterroger cette mission, puis finalement de montrer qu'elle était, qu'elle tenait pas la route ! ».* Un paradoxe est, de plus, relevé par les formateurs interrogés, celle de la place qu'ils occupent. D'un côté, ils postulent pour être stagiaires, donc apprenant au sein d'une Institution, mais de l'autre, un vrai travail leur est demandé. Pour la majorité des missions de stages proposées, l'étudiant doit répondre à des besoins concrets de l'entreprise. Il doit construire un outil qui soit au service de l'institution. Ils sont ainsi considérés par leur employeur comme des

professionnels, certes en apprentissage, mais possédant des compétences pouvant être bénéfiques à l'entreprise, même s'ils ne sont pas toujours conscientisés par l'étudiant.

« Y avait beaucoup de... de... d'interrogations également sur... en tout cas, mes interrogations sur... j'ai pas l'impression que je bosse, j'ai pas l'impression que je suis compétent, j'ai pas l'impression que je suis un professionnel justement, je suis encore étudiant, je fais un stage. Mais là par contre je suis, j'étais payé ! Lors de mon premier stage, j'étais payé et je me sentais mal d'être payé alors que je ne produisais pas... ».

Le sentiment de non-compétence, de non-productivité disparaît en fin de stage et transforme l'étudiant. En effet, cette alternance entre la pratique professionnelle et l'université, même quand elle est vécue comme une épreuve dans un premier temps, elle est également une source de savoir et de devenir professionnel. Ainsi, l'étudiant évolue dans la mission, s'insère dans le milieu professionnel, prend ses repères afin de mener à bien la demande attribuée. Lorsque celle-ci aboutit au résultat escompté, le stagiaire prend conscience des compétences qu'il possède et qu'il a acquises, permettant ainsi la construction de son identité.

« Donc tu vois, quand tu démarres dans le métier puis que tu te dis « attends, qu'est ce que je fais avec ça ? » Alors tu te jettes dedans, tu fais le truc et puis tu te dis « mais ça coince, y a, ça joue pas ! » Pour en arriver à un niveau de conscience si tu veux, à partir de l'activité, pour pouvoir dire, y a tel truc, tel truc et tel truc qui fonctionnent pas !... et puis pouvoir l'affirmer ! Avec une certaine assurance de ce que tu amènes, ben voilà, ça c'est une épreuve ! »

Ainsi, grâce à ce premier stage et au système en alternance (théorie-pratique / terrain-université), la construction de l'identité peut se faire.

« C'était lors du premier séminaire d'accompagnement du stage. C'était ma référente, et pis c'était lors du groupe, et puis moi j'étais vraiment, je posais pleins de questions, je disais « mais ! Et puis ça et puis si, et puis... » Et du coup, c'était tout le groupe, on réfléchissait ensemble à vraiment à une identité, et puis, et aux problèmes qu'on avait, et puis etc. Donc ça, ça formait un truc ! »

L'identité professionnelle, certes en construction, mais du moins en partie acquise, l'aidera à intégrer, de façon plus aisée, le nouveau milieu professionnel et à être davantage proactif. *« Et deuxième stage... pas plus confiant que moi justement, que j'étais fort ou que j'étais un professionnel mais... mais... je me suis assez vite débrouillé en 3-4 mois à vraiment répondre à des besoins, à proposer des choses, à faire des choses ».*

Les témoignages recueillis démontrent bien que les effets résultant du système de l'alternance, soit l'immersion de l'étudiant dans un milieu professionnel durant son cursus universitaire, sont considérables dans la construction identitaire de ce dernier. Cette première expérience transforme l'étudiant par le va et vient permanent qu'il doit faire entre trois postures, celle du stagiaire-apprenant, de l'étudiant en formation et de formateur pour adultes. Il a de plus la responsabilité de mener à terme une mission qui lui est confiée par une réponse concrète (création d'outils de formation, évaluation de besoins, etc.) étant utile à l'Institution. De « simple » étudiant immergé dans des savoirs théoriques, il est instantanément plongé dans un milieu professionnel auquel il doit faire face en très peu de temps. Débutant le stage sans être totalement conscient des compétences et des connaissances qu'il possède et sans bien savoir ce qu'il pourrait apporter à l'Institution, le stage le transforme. Malgré les nombreuses remises en questions, les doutes et les difficultés, l'étudiant se rend compte que les capacités qu'il possède lui permettront de s'insérer dans un contexte professionnel quel que soit le milieu et de pouvoir répondre à des demandes, même si celles-ci ne semblent pas être, à première vue, à sa portée.

4.3.3. Formation initiale versus réorientation professionnelle : Formateur d'adultes, pas un vrai métier ?

Bien que les stages universitaires aient contribué à la construction de l'identité professionnelle de tous les formateurs interrogés, on constate une différence lorsqu'ils débutent dans la profession. En effet, deux groupes se distinguent. Sur les huit formateurs interrogés, quatre d'entre eux avaient une formation antécédente à la licence en Formation pour Adultes. Ils ont ainsi acquis une expérience professionnelle supplémentaire liée à leur spécialisation (infirmier, enseignant, ...). La raison principale invoquée dans le fait de reprendre des études, en plus de leurs motivations intrinsèques, est due à une volonté de se réorienter professionnellement. Pour les quatre autres formateurs interrogés, la licence en Formation des adultes correspond à leur première formation. Ainsi, nous avons un premier groupe en « réorientation professionnelle » et un second, que nous nommerons Formateur pour adultes en « formation initiale ». Les entretiens montrent ainsi que l'entrée dans le métier et la construction de l'identité professionnelle est vécue différemment par ces deux groupes.

Pour les formateurs de « formation initiale », la difficulté réside dans la reconnaissance de leur diplôme. Bien qu'ils soient au clair sur leur savoir-faire et leurs compétences, leur sentiment est que le seul fait d'être formateur ne suffit pas à être reconnu sur le marché de l'emploi.

« Quand tu cherches du boulot, c'est beaucoup plus difficile ! En même temps, tu es plus ouvert de chercher du boulot partout, et en même temps, il y a personne qui te prend parce qu'ils cherchent une infirmière avec une formation pour adultes, ils cherchent un ingénieur qui a... voilà, formateur pour adultes ».

Ce problème a particulièrement été relevé par les formateurs exerçant leur activité, entourés de formateurs possédant un deuxième diplôme. L'entrée dans le métier présente, par conséquent, une double difficulté. Non seulement, les professionnels doivent démontrer leur compétences et la plus-value que l'entreprise a à les engager, mais ils doivent, de plus, défendre leur formation, ainsi que la légitimité qu'ils ont d'être formateur pour adultes. *« Tu es stagiaire, mais tu es mieux qualifié que le responsable de tel dossier, tel dossier, tel dossier en formation. Tu vois ? Donc, moi y avait un truc très, y avait une forte revendication aussi de mon identité universitaire, en terme de qualifications, « j'ai une licence, vous n'en avez pas » voilà ! ».* Leur identité professionnelle se construit dans un premier temps sur une survalorisation de leur diplôme universitaire. Il est néanmoins intéressant de relever que l'absence de la seconde formation a un impact sur leur identité. Certes, ils se considèrent formateur d'adultes, mais étant donné le manque de reconnaissance ressenti par rapport à leur formation, et en comparaison aux autres professionnels, la formation telle quelle est perçue socialement, n'est pas considérée comme un métier en tant que tel.

« Des gens qui font de la formation d'adultes, c'est une grande partie des gens qui ont un métier de base, un vrai métier ! ». « Quand je dis « je suis formateur d'adultes » à quelqu'un qui connaît pas ça, il te regarde, il te dit « ah ouais, mais... donc ça veut dire que t'es... aide soignant, je sais pas, ou bien tu es infirmier, ou tu es... travailleur social, un truc comme ça » et toi tu dis « non ! Moi je fais de la formation pour adultes, l'ingénierie de la formation. »

Ces facteurs les poussent à réinterroger leur identité professionnelle. Pour David, par exemple, son identité s'est transformée avec la pratique. Le fait de postuler pour un nouveau poste dans le but de devenir délégué, a sûrement eu un rôle dans ce changement. Mais la raison invoquée est principalement due à la prise de conscience qu'il a eue de l'environnement professionnel de la formation. Ne pouvant s'identifier à un pair, certes

faisant le même métier, mais ne possédant pas les mêmes connaissances, David s'est construit sa propre identité.

« Là, je crois que ça a été le déclencheur de mon identité professionnelle. Elle était très basée sur la formation, au tout début. Donc j'étais un formateur pour adultes et puis je sur-assurais, parce que j'avais justement la licence etc. chose que personne n'avait. Et dès ce moment là, ça commençait à, cette dimension là a commencé à se démolir un petit peu, à se déconstruire parce que, il se trouve que les responsables formation avaient une licence en économie. » « C'est vraiment un truc de reconnaissance (...), ils ont fait HEI, ils sont devenu formateurs et pis nous on ne peut pas faire le contraire. Tu vois ? Et c'est ça qui m'énerve ! »

Ainsi, il se distancie de son identité professionnelle première, qui était entièrement construite autour de la formation et de son cursus universitaire, pour en construire une nouvelle, basée, certes sur la formation, mais également sur sa future qualification. *« Maintenant je dis que je suis en train de perdre cette identité, c'est que, je me rends compte que... il va falloir que j'ai un double profil. Parce que tout le monde est formateur. Va falloir à un moment donné, à mon avis, que je me reforme ».*

L'ambiguïté autour de l'identité de métier de formateur est ainsi ressentie par les personnes ayant fait la Formation des adultes en formation initiale :

« Moi, je me rends compte que quand je cherche du boulot, et j'ai pas un métier à mettre en avant malheureusement. (...) Qu'est-ce que c'est qu'un métier ? Un métier c'est ... c'est justement une infirmière, un mécanicien, un employé de commerce. (...) Les Institutions c'est les associations professionnelles. Donc alors des gens qui sont là, des comités qui défendent leur métier, qui ont, qui contribuent à une identité professionnelle. »

Néanmoins, cette interrogation est également vécue par les personnes en « réorientation professionnelle ». Ils ne font pas état de la différence entre les personnes possédant uniquement la licence de formateur et les autres, mais ils éprouvent de la difficulté à s'identifier à la dénomination du métier de Formateur pour adultes. Comme par exemple Barbara, pour qui l'appellation de Formateur d'adultes a peu de sens et s'interroge sur ce qu'englobe le terme « Formation » : *« J'ai de la peine à me reconnaître dans ce... dans ce titre là. Formation d'adultes, formatrice d'adultes. Il y a l'idée de format et de formater, dans formatrice on peut peut-être l'entendre autrement, mais... non, je me sens pas... si tu veux je me sens pas formatrice d'adultes en tout cas pas dans le sens restreint du terme »,* c'est-à-dire au sens de « formateur qui est celui de formation-contenu ». Chacun va ainsi baser et faire évoluer son identité professionnelle en lien avec les activités qu'il est chargé de faire au sein de sa fonction. Pour Barbara, son identité ne concerne plus que la formation, mais elle se reconnaît davantage dans « quelque chose qui est en surplomb » à la formation. Une identité regroupant la responsabilité de la formation, le management et le développement. David base également son identité en lien à son activité.

« Mon identité, ben Responsable de programme c'est que je fais un peu de tout. Je fais beaucoup de communication, je fais beaucoup d'analyse de besoins, je fais de la gestion de différentes choses, je gère aussi 2-3 personnes, je fais du conseil individuel, je fais de la formation, de la gestion de projet, enfin c'est très très large. Donc maintenant, je me considère plutôt dans ce type, quelqu'un qui peut tout faire, et puis avec une spécialisation dans le domaine de formation. » (David)

Il ajoute, à la définition de son identité, les valeurs qu'il accorde à la formation, valeurs qui ont été transmises par l'université. *« Moi j'ai choisi mon identité, j'ai défini, ben voilà, la formation elle sera utilisée pour ça et pour telle chose. Et puis le but c'est l'humain ! C'est l'humain, il, justement, il se développe. (...) L'important c'est que l'humain, il soit au centre. »*

On peut donc constater la construction sur le long terme de l'identité professionnelle, « d'une continuité et d'une cohérence, tout en étant en développement constant. » (Vanini, 2007, p.10) Cette construction résulte des situations vécues et des interrogations provenant du

parcours professionnel et personnel de l'individu. On note ainsi une difficulté supplémentaire pour ces formateurs, celle de se définir en tant que professionnel dans un métier possédant de multiples définitions et investissant un champ aussi large que varié.

Qu'ils soient formateurs de formation initiale ou en reconversion professionnelle, l'identité professionnelle en construction se transforme en rapport à l'orientation dans laquelle s'inscrit le contexte d'activité. En d'autres termes, l'entrée dans le métier, qui est l'intégration d'un nouvel espace par le formateur, crée un écart avec son milieu ordinaire, celui de l'Université. Ce changement les oblige, par conséquent, à redéfinir leur identité professionnelle par rapport à l'environnement dans lequel ils se trouvent. Cette transformation se fera soit par une revendication forte de leur formation universitaire, soit par une redéfinition de ce qu'est pour eux le métier de formateur pour adultes, cette dernière se construisant en lien avec la spécificité de leur contexte professionnel.

4.4. Comprendre l'entretien par une voie d'accès : l'Épreuve

L'analyse des récits que nous avons récoltés permet de repérer les épreuves vécues par les auteurs. Cette mise en évidence est précieuse car elle permet de mettre en exergue les forces et les faiblesses du sujet et de comprendre les transformations identitaires produites chez celui-ci. Ainsi, repérer les événements présents dans la zone distale (les épreuves vécues étant lointaines de la zone proximale, repérables par leur caractéristique inhabituelle) permettra de saisir les transformations et les changements chez l'individu de sa zone proximale.

4.4.1. Introduction :

Lorsque nous avons débuté nos entretiens, il nous était difficile de prévoir quels seraient les points communs que pourraient partager les différents formateurs interrogés. Comme nous l'avons relaté à diverses reprises, les personnes ayant accepté de participer à notre recherche exercent dans des milieux socioprofessionnels extrêmement diversifiés. Certains étant dans le milieu bancaire, dans le domaine de la santé, dans les milieux humanitaires ou de la communication, les secteurs exposés présentent chacun des caractéristiques propres. Cela suggère ainsi que l'activité même du formateur, ainsi que les épreuves vécues soient pareillement disparates.

Il existe pourtant une récurrence observable dans la majorité des entretiens. Il s'agit de la première mission dans le premier emploi, ou du moins la première, qui soit conséquente au niveau de l'implication personnelle du formateur. La dénomination de « première » n'est pas à prendre au sens littéral du terme. Le formateur s'est vu réaliser diverses tâches ou d'autres missions précédant celle-ci. Néanmoins, le terme « première » a été choisi pour distinguer cette activité des autres réalisées auparavant. Cette mission présente de véritables enjeux, étant davantage conséquente au plan identitaire, de son sentiment de compétence et de la reconnaissance du professionnel dans le commencement de son métier. Cette première mission, se situant généralement dans les trois premières années de l'entrée dans le métier, est significative du parcours professionnel, car elle transforme le formateur novice. Elle est de fait une source de savoir, développant les compétences et permet le repère de leur professionnalité. Il est intéressant d'observer que, même si le métier de formateur est dépendant du contexte dans lequel il se situe, une analogie avec la nature des missions critiques devant être réalisées par les formateurs peut être repérée. Par conséquent, ces missions vécues comme une difficulté, voir même comme une épreuve, sont localisables dans la plupart des entretiens menés. La situation critique concerne le mandat du formateur novice dans la mise en place d'une formation. La responsabilité est conséquente compte tenu du fait qu'ils sont en charge de l'ensemble du projet : prise de contact avec les personnes concernées, timing de la formation, contenu du dispositif, prise de contact avec l'intervenant, etc. Pour certains d'entre eux, ils ont eu une responsabilité supplémentaire, celle d'adopter la position d'animateur afin de transmettre le contenu de la formation.

Une deuxième épreuve est celle des stages en entreprise réalisés durant leur cursus universitaire. Ce qui nous a intrigué et nous a poussé à porter notre attention sur ce moment de leur parcours est la place que prend la description des stages dans la narration de leur récit. En effet, la description que fait le formateur de la mission qui lui a été attribuée, ainsi que le contexte dans lequel il a évolué, prend une place importante dans le récit (jusqu'à deux pages

de retranscription). Ce qui a été le plus surprenant est que, lors des rencontres précédant les entretiens afin d'explicitier notre demande, nous n'avons pas fait référence aux stages universitaires. Les questions ont été principalement axées sur leur entrée dans le métier, sur la prise de poste et sur les événements significatifs pour eux dans leur parcours, les aidant dans leur prise de fonction. Le choix de parler des stages comme constituants important dans leur parcours professionnel a émergé de leur propre volonté.

4.4.2. L'épreuve : une source de savoirs, l'exemple d'une formatrice dans les métiers de la télévision

Afin de saisir les enjeux se déployant au cours de la première mission, et que l'on pourrait qualifier de capitale, nous allons décrire l'exemple d'une formatrice chargée de la formation continue pour une entreprise télévisuelle. Après une année suivant l'engagement de Fiore, l'entreprise la charge de mettre en place des ateliers de formation afin de sensibiliser le personnel à l'arrivée de la Haute Définition. Deux problèmes se posent à elle : étant novice dans l'entreprise, Fiore a besoin d'une personne ressource à laquelle elle puisse se référer afin de mettre en place ces ateliers. Or, son responsable direct est engagé au même moment, ce qui le place également dans une posture de novice concernant les connaissances liées au contexte de l'entreprise et les moyens mis à disposition des formateurs. Le deuxième problème est le manque de connaissance de Fiore par rapport aux métiers de la télévision et la culture d'entreprise régissant ce domaine. S'additionne à cela une réticence liée au milieu télévisuel (elle ne possède pas de télévision chez elle) et de fait, Fiore développe peu d'intérêt envers ce « monde là ». Elle se trouve ainsi à devoir tout apprendre, par exemple au niveau des règles et mœurs de l'entreprise et des métiers existant à la télévision. N'ayant, de plus, pas accès à une personne de référence directe, Fiore doit prendre seule ce projet en main.

Sa mission consistait à reproduire un plateau de télévision pour l'enregistrement d'une émission fictive, pour que le personnel prenne conscience des différences techniques entre la simple et la haute définition. Cela impliquait d'obtenir la location d'un studio, de tout l'équipement technique (micros, caméras, ...), la présence du personnel de plateaux (maquilleurs, décorateurs, éclairagistes, ...) et la disponibilité des formateurs chargés de donner la formation. Le premier problème qu'elle rencontre est que chaque corps de métier possède uniquement les connaissances et les savoirs propres à leur secteur d'activité. Ceci empêche Fiore d'avoir une vision d'ensemble qui lui permettrait d'établir des liens entre les différents services, et donc, de pouvoir chapeauter le tout, dans la globalité. *« Chacun avait une vision très claire de son bout (...) par contre après je leur demandais « oui mais qu'est-ce que je dois faire pour avoir un lecteur HD ? » tout le monde me disait, ah non mais moi je sais pas ! »* De fait, cette formatrice avait *« l'impression d'avancer dans une maison où tout le monde voyait »* et elle avançait *« en tâtonnant dans le noir »*. Deux problèmes ressortent ici. Fiore est non seulement une jeune professionnelle, débutant dans le métier et donc novice dans la mise en place de formations, mais elle est aussi nouvelle dans l'entreprise. Ceci suppose que le manque de connaissance du réseau l'empêche d'aller voir les bonnes personnes susceptibles de l'aider. Fiore doit s'investir et consacrer une grande partie de son temps dans des tâches n'étant pas directement reliées à la mise en place même de la formation (contacter les personnes concernées, se familiariser avec les procédures, louer le matériel approprié pour la mise en place fictive d'une émission, etc.) *« J'avais la sensation qu'on me demandait énormément, que je devais connaître tout ! Quand en fait les personnes en interne qui sont là depuis longtemps sont renfermés dans leur petit périmètre »*. Cette mission lui

permet d'acquérir une certaine expertise relative à l'entreprise, permettant de s'éloigner, en partie, du rôle de novice qu'elle occupait jusqu'à présent.

La formation achevée, les retours qu'elle a reçus de la part des participants, des responsables hiérarchiques et des intervenants se sont avérés très positifs, marquant ainsi le succès de l'atelier. Cela a néanmoins valu à Fiore une surcharge de travail qui aurait pu être évitée si elle avait été informée des moyens mis en place facilitant le travail du formateur. *« J'ai fait le travail du responsable du projet de production, du RPP, parce que moi je savais même pas que ça existait un RPP à la télévision, donc la personne qui est chargée de réserver le studio, les caméramans, tout le côté technique plateau, j'ai tout fait ! »* Cette épreuve a néanmoins eu un impact bénéfique et a été une source de savoir considérable. Elle a de fait pu s'insérer totalement dans l'entreprise par la rencontre des différents professionnels, la familiarisation avec le rôle de chaque corps de métier et la réussite de sa mission confirmant la légitimité de sa place en tant que formatrice. *« Là, c'était vraiment un moment où je me suis dit bon ! Là j'ai fait un grand pas en avant un grand pas en avant c'était très intense ! Mais la réalisation de cette formation Voyant que ça avait fonctionné ça m'avait « ouf ! » »* Cette épreuve est ainsi une composante importante de l'émergence de sa professionnalité. Bien qu'elle reste novice pour certains aspects de son activité, ce travail lui permet une prise de conscience de ses compétences et une force lui permettant de se positionner et de se sentir crédible face à son supérieur hiérarchique et les autres employés de TéléRomandie. Elle développe de plus un réseau, des personnes de contact pouvant lui être d'une aide précieuse si un cas similaire se présentait à nouveau.

« Et j'ai pu aller vers mon chef et dire « c'est quoi un RPP ? » et voilà... il savait pas je me suis informée... et de recadrer aussi, et d'une certaine manière aussi de pouvoir me positionner face à mon supérieur de me dire, voilà, c'était aussi quelque chose de rassurant de me dire voilà, ok lui il a pas su me dire mais maintenant je sais ! »

Elle apprend ainsi à faire appel aux bonnes personnes lorsque de l'aide est nécessaire :

« Voilà, tu pourras pas forcément compter sur lui pour tout ! Donc il faut que tu aies aussi d'autres personnes à l'intérieur de cette grande organisation pour avoir des informations parce que ça va pas forcément venir de lui. Donc c'était aussi vraiment un apprentissage de voir comment fonctionne l'entreprise, de sur qui je peux compter, où je dois aller pour prendre l'information. »

Ce qui est intéressant de mettre en exergue est que cette mission aurait pu se passer de manière beaucoup plus simple, si Fiore avait été suivie par une personne référente connaissant le contexte, elle aurait directement pu faire appel aux professionnels adéquats, lui évitant ainsi une surcharge de travail. Néanmoins, grâce à cela, Fiore a pu avoir accès à une quantité de connaissances et de savoir sur le fonctionnement de l'entreprise. La réussite de cette mission a participé ainsi activement à son sentiment de compétence. Cette épreuve est également pertinente au niveau du repère de l'émergence de sa professionnalité. On peut en effet observer des signes de cette professionnalité dans la manière dont Fiore a eu de répondre à la mission. Notons que la grande partie du travail ne s'attachait pas au fait de monter un dispositif de formation, ceci sous-entendant de faire appel à des connaissances d'ingénierie acquises durant le cursus universitaire. Le travail ne concernait ainsi pas, pour la majeure partie, une transposition de savoirs théoriques dans la pratique. La multitude de tâches à accomplir, permettant la réalisation de ces ateliers de formation, ont touché à des aspects propres au fonctionnement de l'entreprise, faisant appel à des compétences n'étant pas en lien avec la formation proprement dite. Il a été nécessaire pour cette formatrice de développer des compétences autres, inscrites par exemple dans des tâches administratives, de prise de contact, de la coordination des professionnels des différents secteurs, de la gestion

des contrats de travail, de la location de tout le matériel technique nécessaire à l'enregistrement d'une émission de télévision, etc. Ces aspects traduisent ainsi la professionnalité de Fiore, se développant dans l'action. De fait, si la même mission avait été demandée de façon plus structurée et balisée, c'est-à-dire avec des personnes de référence et de ressource, les effets n'auraient été considérablement pas les mêmes. Certes, cela aurait été d'une aide précieuse pour Fiore, ainsi qu'une économie d'investissement et de temps. Néanmoins, ses compétences ne se seraient pas données à voir de la même manière et on peut émettre l'hypothèse que son insertion dans l'entreprise ainsi que les savoirs acquis se seraient réalisés mais sur un plus long terme. De plus, l'exemple de cet extrait du récit de Fiore nous permet de faire apparaître les caractéristiques de l'épreuve, c'est-à-dire la solitude et l'autonomie du formateur dans la réalisation de la mission, la débrouillardise permettant son accomplissement et la construction d'un réseau nécessaire à la réussite de celle-ci.

4.4.3. Épreuves et supports, étude de cas : Barbara

Dans le récit que Barbara fait de son entrée dans la profession, on peut distinguer trois épreuves principales. La première se situe avant son inscription à la FAPSE, lorsqu'elle est nommée en tant que doyenne dans une école primaire fribourgeoise. Auparavant, Barbara a exercé en tant qu'enseignante durant quinze ans. Par un concours de circonstance, son directeur lui propose d'occuper le poste de doyenne d'établissement, un poste qui sera, par la suite, sa porte d'entrée vers la formation des adultes.

Première épreuve et découverte de la formation d'adultes :

Au commencement de son entretien, Barbara choisit d'entreprendre son récit par son parcours professionnel et de formation, « *Bien ! Alors, je vais commencer par quoi ? Par le parcours avant le...* ». Or, elle ne l'aborde qu'en quelques phrases, avant de détourner son récit, par la description des changements opérés dans l'Instruction publique du à des décisions politiques :

« Durant cette époque là, il y a eu, ce qu'on appelle dans le canton de Fribourg une réforme scolaire École Fribourgeoise en changement, tu as peut-être entendu parler de ça? Qui a bougé beaucoup les pratiques en fait des enseignants... Où on passait d'un enseignement relativement cadré, frontal, à des classes en atelier, mettre l'élève au centre, prendre en compte la différenciation des élèves dans les apprentissages etc. »

La question que l'on se pose est de savoir pourquoi Barbara investit le récit en nous décrivant la réforme scolaire qui s'opère à ce moment là. En effet, il peut sembler sans intérêt et sans grand rapport avec la problématique devant être abordée dans l'entretien, celle de comprendre l'entrée dans le métier de la formation. Néanmoins, si Barbara décide de nous faire partager cette volonté politique de changement dans l'Instruction publique, c'est qu'elle est primordiale dans son parcours. Elle introduit ainsi ce qui va la conduire à traverser une première épreuve. Dès les premières minutes de l'entretien, elle nous expose les difficultés qu'elle a rencontrées, et on devine une certaine fragilité liée aux changements des pratiques professionnelles que cette réforme impose. Barbara nous décrit ensuite les réflexions et les remises en question qu'elle a eues suite à la réforme, en rapport au système éducatif dans lequel elle travaille. Elle débute sa description par « *Pis alors, bon, je me suis pas mal investie là-dedans* ». Cette phrase sera reprise par la suite, lorsque Barbara subit l'épreuve. Par cette démarche réflexive, Barbara se retrouve petit à petit à mener des groupes de professionnels afin de penser et de réfléchir sur ces questions d'évaluation. « *Juste au moment où notre établissement entrait dans cette, enfin dans cette réforme, si tu veux, EFC qui nécessitaient d'accompagner les enseignants... enfin des groupes de réflexion au sein de l'établissement. Alors, en gros, c'est un peu ce.... Ça, ça été un déclic, si tu veux...* ». Ce

déclic marque l'investissement de Barbara dans une fonction professionnelle totalement nouvelle pour elle. Elle découvre un réel *plaisir*, un sentiment *agréable* d'accompagner ces groupes de travail et s'investit ainsi dans une nouvelle activité professionnelle entretenant un autre rapport, de fait avec des adultes, rapport qui avait été mené jusque là avec des enfants. Cette nouvelle activité professionnelle (zone distale) produit une première épreuve qui amènera Barbara à un *burn out*. Le problème exposé est une incohérence entre la volonté de Barbara d'avancer dans ce projet et la direction freinant cette volonté.

« Je butais toujours sur les mêmes difficultés, j'avais un directeur qui, qui bloquait sur un certain nombre de choses, puis je, je trouvais qu'on... je tournais en rond ! J'arrivais plus à avancer. » ; « Pis je pense je me suis beaucoup chargée... de cette préoccupation si tu veux ! Enfin, de me dire mais où est-ce... je l'ai pris... ce qui est un de mes modes de fonctionnement, je l'ai pris relativement fortement sur mes épaules ! Trop ! Probablement, et puis ... je l'ai vécu d'une manière un peu émotionnelle ! »

Les notions de surinvestissement, de surcharge et de valeurs apparaissent tout au long de la narration semblant être une des causes, la conduisant à une fragilité importante. Suite à cela, Barbara recourt à une aide externe lui permettant de *faire le point*. Sa ressource sera de faire un bilan psycho-professionnel afin qu'elle puisse « *sortir de cette situation là et puis, ben évoluer* ». Ce bilan permettra de cibler ses capacités et de mettre en exergue une *frustration intellectuelle* qu'elle a ressentie tout au long de son parcours professionnel. Elle cible ainsi un manque de connaissances théoriques permettant d'explicitier son action et un « *besoin de, de pouvoir manier des idées, avoir des points de repère* » c'est-à-dire avoir des outils permettant l'analyse de sa pratique. Cette exotopie (transformation s'opérant suite à un événement difficile) la conduira à s'inscrire à la FAPSE « *avec une orientation très claire ben formation d'adultes, quoi !* ». L'université transforme Barbara et est le support lui permettant d'évoluer et de progresser dans son parcours.

Deuxième épreuve, le stage en alternance :

La deuxième épreuve correspond à son premier stage universitaire en alternance à l'Institut Fédéral de Formation Professionnelle. Ce stage est significatif car il permet pour la première fois à Barbara d'entrer par la pratique dans le domaine professionnel de la formation des adultes. Ce terrain de stage lui apporte également les premières réponses qu'elle cherchait par rapport à son activité en tant que doyenne d'établissement.

« Alors là je peux faire vraiment un lien entre la question de l'évaluation qui m'a toujours intéressée déjà avec mes jeunes élèves, tu vois sur quand je parlais de lecture... où ça me posais un problème... et puis ben validation des acquis. Puis je dirais que c'est là que je suis vraiment entrée dans la notion de compétences, d'évaluation un peu différente si tu veux. »

Malgré son expérience professionnelle passée, la formation des adultes est un milieu qui la fera entrer dans une nouvelle zone distale. De plus, ce stage est significatif, car il lui apporte les premières clefs de compréhension de son activité qu'elle était venue chercher à l'université. « *Puis je dirais que c'est là que je suis vraiment entrée dans la notion de compétences, d'évaluation un peu différente si tu veux. Pour moi il y a une cohérence avec la question de l'analyse de l'activité justement.* »

Néanmoins, ce premier stage sera vécu comme une réelle épreuve. Le premier obstacle sera celui de redéfinir la mission. La demande qui lui a été attribuée n'est en effet pas claire et les objectifs peu définis. De par cette épreuve, on peut clairement distinguer l'émergence de sa professionnalité, car Barbara se retrouve confrontée à un dilemme. Elle doit, d'un côté, répondre à la mission attribuée afin de respecter le contrat émis entre l'université et le terrain professionnel. De l'autre côté, étant le premier stage, et de fait la première expérience de

Barbara en tant que formatrice d'adultes, elle ne peut encore prétendre pouvoir repérer les failles de la mission. Elle doit pouvoir y répondre coûte que coûte, malgré le manque de clarté de ce qui lui ait demandé. « *Donc tu vois, quand tu démarres dans le métier puis que tu te dis « attends, qu'est ce que je fais avec ça ? » Alors tu te jettes dedans, tu fais le truc* ». De fait, l'initiative prise par Barbara, dans un deuxième temps, permet de voir l'émergence de sa professionnalité. Malgré son statut de « novice », elle remet en question la mission, repère ce qui dysfonctionne et l'expose à son référent de stage :

« Puis tu te dis « mais ça coince, y a, ça joue pas ! » Pour en arriver à un niveau de conscience si tu veux, à partir de l'activité, pour pouvoir dire, y a tel truc, tel truc et tel truc qui fonctionne pas !... et puis pouvoir l'affirmer ! Avec une certaine assurance de ce que tu amènes, ben voilà, ça c'est une épreuve ! On est dans un, dans quelque chose de pas simple si tu veux. »

L'épreuve réside ici à devoir clarifier seule la mission et à s'imposer auprès de son référent en tant que « personne qui sait ». De fait, une transformation au niveau de l'identité professionnelle va s'opérer, changement que l'on retrouvera lors de ses expériences professionnelles futures.

Une autre épreuve qui va opérer des changements est également présente à l'intérieure de ce stage. Il s'agit de la relation qu'elle entretient avec son référent. Si cette relation pose problème, c'est que les valeurs et la manière de procéder de son référent, vont à l'opposer de celles de Barbara. On repère l'épreuve par la place que la narration de cette relation prend dans le récit et par une nouvelle surcharge qui fragilise à nouveau Barbara « *je me suis chargée pas mal de tout ça* ». Le problème qui se pose est le manque de disponibilité de son référent. Barbara est seule à questionner la mission et elle nécessite un besoin de partager ses préoccupations. Ceci va rendre la relation *conflictuelle, tendue, serrée*. La solution à laquelle elle fait recours est une prise de distance par rapport à la situation. Elle se rend compte que pour que les choses avancent, elle doit changer sa manière d'être, de procéder. « *Et puis, j'ai dû faire tout un travail sur moi de me dire « bon, maintenant... je sais où je vais mais je lâche prise sur le plan relationnel* ». (...) *Mais pour que j'arrive à lâcher prise, qui est pas du tout dans mon tempérament, parce que je suis plutôt quelqu'un qui aime la maîtrise, le... .. qualifiée de perfectionniste, tu vois ?... Ben il a fallu que je fasse vraiment un travail sur moi !* » La professionnalité est repérable ici par l'adaptation de Barbara par rapport au contexte professionnel. En prenant sur elle et en modifiant sa manière de faire, la situation relationnelle se débloque lui permettant d'achever la mission avec succès :

« Ça a payé, parce que le fait que je lâche prise, ça a dû ouvrir un espace, je sais pas trop lequel exactement, mais à partir de là, il y a vraiment beaucoup de choses qui ont pu se mettre à plat et qui ont débloqué la situation (...) Mais en créant ma propre mission à l'intérieur du projet validation des acquis de l'expérience à cet endroit là, et puis... et puis ben voilà ! Les choses se sont terminées de manière... intéressante. Constructive, je pense autant pour moi que pour mon directeur de stage, mais qui l'a pas mal ébranlé je trouve aussi, je pense aussi. Au bout du compte, il est, enfin... la conclusion de ce stage là, ça été de dire « si on avait que des stagiaires comme toi, ce serait la mort des stages ». C'était de dire... il y aurait pas de stagiaire comme toi, donc, il était, il était... ben c'était une belle reconnaissance pour moi, il y a eu vraiment... voilà ! Je me suis dit « bon, ben tant mieux ! Super ! » (Rire) Donc, ça ça a bien évol... Mais c'était pas forcément très facile quoi ! »

Le fait que l'épreuve ait abouti à un résultat positif, c'est-à-dire la réussite de la mission et la reconnaissance du référent de stage envers Barbara, a pour conséquence de transformer son identité professionnelle et de permettre le repère de signes de sa professionnalité émergente.

Troisième épreuve dans l'entrée dans le métier :

La dernière épreuve repérée est celle de son entrée dans le métier en tant que formatrice d'adultes à la HEP de Fribourg. Débutant dans l'Institution, dans un premier temps comme stagiaire par le cadre universitaire, elle sera ensuite engagée comme responsable de formation. De fait, la frontière entre la fin de l'université et son premier engagement en tant que formatrice est perméable. Le processus de l'entrée dans le métier débutant de fait avant l'obtention de son Master en Formation des adultes. Par conséquent, ce qui fait rupture avec l'ordinaire, c'est-à-dire l'Université, correspond à son engagement à la HEP et non à son engagement en tant que formatrice diplômée. Son récit traduit également cette « double » entrée dans le métier en mêlant les événements s'étant déroulés lors du stage et suite à son engagement. Ainsi, Barbara entre dans une zone distale lorsqu'elle est engagée durant huit mois, afin de réaliser son stage professionnel, et perdure à la suite de sa prise de poste.

La première difficulté qu'elle rencontre est liée à la problématique de l'insertion dans une Institution. Malgré son expérience en tant qu'enseignante et donc possédant une certaine expertise par rapport au domaine de l'Instruction Publique, la HEP comporte des normes, des règles et un vocabulaire lui étant propre :

« Quand tu entres dans un nouveau milieu de travail (...) tu dois comprendre le contexte, les abréviations parce que là, je peux te dire, dans ce milieu, il y en a toutes les 3, toutes les demi-phrases quoi ! Alors d'abord, tu es complètement paumée, tu ne comprends rien des discussions à la pause-café. Et pourtant j'étais quand même du milieu, enfin, mais, mais, tu dois toujours faire des liens, poser des questions... »

Elle investit ainsi un espace qui lui est encore inconnu et doit, de fait, intégrer et comprendre rapidement le contexte dans lequel elle évolue. La deuxième difficulté à laquelle Barbara est confrontée, est qu'elle doit à nouveau réinterroger sa mission qui « *était pas mal alibi* ». L'attente de son référent était principalement celle de voir Barbara comme une *force de travail*, un accompagnement des groupes en charge des « formations négociées ». Dans son souci permanent de cohérence, Barbara nécessite le besoin de trouver du sens à son activité. Elle se crée alors une mission parallèle qui porte sur une réflexion du dispositif de formation mis en place. Bien que le rapport réalisé à la fin du stage n'a pas eu d'impact réel sur le reste de l'Institution, cela lui a permis de comprendre mieux les difficultés du contexte dans lequel elle a travaillé et d'en tirer une certaine fierté. Elle est de fait proactive dans son stage ce qui lui vaudra, par la suite, d'être engagée. « *Enfin les effets de mon stage avaient beaucoup plus portés sur là où on m'attendait pas, que là où on m'attendait.* » Dès lors cela suscitera une forte attente de la part du directeur de Barbara, engendrant, chez elle, une nouvelle fragilité. « *Puis j'ai continué à travailler prioritairement sur les formations négociées avec ma collègue, tout en... bon en développant une bonne relation avec mon, mon chef actuel qui m'a un peu attendu sur d'autres... sur d'autres éléments que les formations négociées, donc plus sur un soutien à la gestion de l'unité, formation continue du service quoi. Et puis là je me suis retrouvée jusqu'à y a relativement peu de temps... à faire un peu tout à la fois !* » Barbara se retrouve ainsi confrontée à une nouvelle épreuve, celle de répondre à diverses demandes, sans bien savoir où on l'attend exactement. L'accumulation de travail engendre par conséquent le devoir de travailler dans l'urgence, en laissant peu de place à la prise de distance et à la réflexion. « *Ça c'est un facteur de pression, chez moi, quand je peux pas prendre du temps pour réfléchir ce que je fais... c'est un peu toujours dans ces moments que je me suis retrouvée dans un... un truc un peu fragilisant quoi ! C'est une période que je vis actuellement donc... je suis dans une fragilité actuelle ! Ça c'est sur !* » La difficulté est que Barbara est encore novice dans l'Institution et dans le métier comme formatrice. Elle doit non seulement s'insérer dans le milieu professionnel, répondre aux

demandes de la hiérarchie, faire ses preuves tout en montrant qu'elle est proactive et trouver un équilibre entre sa manière d'être, de faire et son activité professionnelle.

« J'ai continué à devoir naviguer à un moment donné sur ces deux pôles. Tu vois, le pôle plus vision, développement, etc. et puis, formation négociée. Et je me suis épuisée ! Si tu veux. Ça c'était, c'était trop ! D'autant plus qu'il y a une fâcheuse habitude ici, c'est que les cahiers des charges sont jamais posés ! Donc, tu sais jamais sur quoi, sur quoi tu bosses vraiment. Tu peux être attendu sur tout finalement ! » ; « Si tu veux, je me suis laissée enfilier un certain nombre de choses et j'ai du revenir sur ces questions là, en disant « mais moi, je peux plus être partout ! Il faut que je puisse penser mon activité. Si je suis que dans le faire, je suis pas satisfaite et je trouve que c'est pas du bon boulot ! »

Cette surcharge de travail, ajoutée au stress de répondre aux exigences et le manque de prise de recul, est vécu comme une épreuve qui va beaucoup la fragiliser. *« Je pense que ça touche des valeurs, qui sont des valeurs de cohérence entre moi et mon activité, au sein de l'activité elle-même, enfin des, des... ouais ! Enfin, j'ai besoin de cette cohérence là, si je la ressens pas je suis, je suis mal ! Tu vois, je suis même mal à la rigueur physiquement, tu vois ? Ça me... Ça me traverse. »*

Supports permettant de surmonter l'épreuve :

Deux supports lui permettent de traverser l'épreuve. Le premier est « involontaire » au sens où ce sont les circonstances qui l'obligent à prendre ce support comme aide. L'institution doit en effet reconsidérer son engagement pour transformer son contrat en contrat à durée indéterminée. Pour cela, Barbara doit à nouveau postuler et prend cette occasion dans le but de repositionner son activité et de cibler les objectifs sur lesquels elle souhaite s'investir. Cette nouvelle postulation est également un défi pour elle. Barbara ne doit pas seulement faire un choix dans l'orientation qu'elle souhaite donner à son activité professionnelle (et par conséquent, faire un *deuil* par rapport aux autres activités). Elle doit, de plus, confronter et affirmer ses choix face à sa direction *« Ça m'a vraiment demandé un sacré effort sur moi-même de faire des choix ! D'oser affirmer ces choix en disant « moi, je bosse là-dessus et pas là-dessus ! »* Il est intéressant de noter que ce choix n'a de fait pas été pris à la légère. Le souci de cohérence est à nouveau présent et tient le rôle de fil rouge dans l'élaboration de son récit. Les choix motivationnels la faisant décider de prendre « les formations négociées » comme objet de son activité répond de fait à cette cohérence.

« La question se posait entre ingénierie et intervention, qu'est-ce que j'ai envie de creuser et comment est-ce qu'à la suite de mes études je, je... je poursuis le développement de mes compétences ? » ; « Je crois que ça correspond mieux à ma posture professionnelle quoi, ou en tout cas au... ouais, aux relations que je peux avoir avec les autres, plus une posture d'accompagnement, que d'expertise si tu veux. »

La deuxième ressource est une de ses collègues, avec qui elle collabore. On notera, par ailleurs, l'importance qu'a cette personne sur le parcours de Barbara par la description détaillée qu'elle en fait dans son récit (date de la soutenance de mémoire de sa collègue, son parcours avant la HEP, etc.). Cette collègue est de fait importante, car elle lui donne confiance en ses compétences, ce que Barbara ne s'autorise pas toujours. En plus, leur relation permet de créer un échange réflexif sur leur activité professionnelle et leur permet de se questionner afin de trouver les moyens de faire évoluer et de développer les projets dont elles sont responsables. *« Quelque part il y avait un SAS, si tu veux, de décompression, ou en tout cas une possibilité de construction nouvelle » ; « on se fait des intervisions si tu veux autour des dossiers qui nous arrivent, mais en même temps on remonte sur le plan de la communauté de pratique puis on réfléchit justement le projet et son développement ! »* Cette collaboration sera la ressource pour Barbara lui permettant d'affronter l'épreuve. Leur

relation particulière offre ainsi un espace qui la distanciera de son travail quotidien et de la pression qu'elle ressent, afin qu'une prise de recul sur ses activités soit possible et de porter une réflexion sur celles-ci. Barbara arrivera de cette manière à surmonter l'épreuve et à « réinsérer » son milieu ordinaire. Barbara retrouve, de cette manière, un sens à son activité professionnelle et acquiert une plus grande confiance en ses compétences.

Suite à cela, sa collègue lui propose de collaborer sur un projet qui permettra de consolider les réflexions qu'elles ont eues par la pratique. Barbara est de même sollicitée pour être la responsable de ce projet. « *Donc du coup ça amène effectivement à ce projet, donc... alors voilà ! Maintenant il faut qu'on bosse là-dessus (...) Alors du coup là je vois quelque chose qui se pose, je venais au boulot ce matin je me disais « ça va bien ce matin ! »* » La confiance et la reconnaissance de ses compétences professionnelles que lui accordent sa collègue et son directeur permettent à Barbara d'avancer dans son projet professionnel et de se reconstruire. Cette exotopie est encore nouvelle et il est donc difficile de cerner les changements réels, mais elle permet une nouvelle construction de l'identité professionnelle de Barbara et de remédier aux fragilités vécues jusque là.

Le repère des épreuves dans cet entretien biographique traduit bien les événements étant significatifs dans le parcours professionnel d'une personne et des changements opérés suite à ces crises. On peut de plus constater que ces obstacles ne sont pas uniquement présents dans l'entrée dans le métier, mais bien avant et après la prise de poste. Dans le cas de Barbara, l'épreuve a conduit à une réorientation professionnelle dans le but de devenir formatrice d'adultes. Elle a également participé à la professionnalisation de Barbara, par la prise d'initiative dans la réalisation de nouveaux projets professionnels, par la prise de position face à son supérieur hiérarchique, lui apportant la reconnaissance de ses compétences par son entourage professionnel. Cet entretien permet également de repérer les transformations identitaires produites suite aux différentes crises vécues par Barbara et donnent à voir la construction de son identité professionnelle.

4.4.4. Épreuves et supports, étude de cas : Mattia

Deux épreuves principales sont repérables. La première, correspondante au début de sa prise de fonction, apparaît à diverses reprises dans la suite de son parcours professionnel. La narration de cette épreuve coïncide également à une implication plus importante de Mattia dans son récit, ce qui nous permet de repérer les signes de l'épreuve. Le problème que rencontre Mattia est que, depuis son engagement dans le Centre de soins en tant que formateur d'adultes, il n'a reçu aucun retour concernant son activité. « *J'avais aussi besoin de beaucoup de feedback ! (...) la question du feedback qui était importante... C'était pas moi qui me jugeais en tant que professionnel, j'avais besoin de... Que ma cheffe me dise si ce que je faisais ou pas, c'était bien ou pas !... si je faisais des erreurs, des problèmes ou si ça allait...* » En effet, il est dans l'incapacité d'évaluer ses compétences et sa supérieure hiérarchique n'a jamais pris le temps de l'évaluer. Cette absence de jugement externe l'empêche de se sentir compétent. Étant novice, Mattia requiert une évaluation lui permettant de certifier ses capacités en tant que formateur d'adultes, afin qu'il entre dans un processus de construction de son identité professionnelle. Cette évaluation est d'autant plus attendue, lorsque sa période d'essai s'achève : « *Moi, je m'attendais avec ma cheffe, qu'on ait un entretien, qu'elle vienne prendre la situation, qu'elle me dise, au moins « voilà, c'est bon, la période d'essai est finie, tu es engagé ! ».* Rien du tout. Zéro total. Silence radio. » La solution qui lui permet de sortir de cette épreuve, est en soi une épreuve. Il doit de fait

s'imposer face à sa directrice, exigeant un retour sur son activité professionnelle. « *Et moi, j'ai attendu un peu, j'ai attendu, puis à un moment donné, j'ai dû moi aller vers ma cheffe et lui dire « Écoutes, j'aimerais bien que tu me dises comment ça se passe, quoi ! Que tu me fasses un feedback !* » Rappelons que ces *feed back* n'existaient pas avant que Mattia ne les demande. Il a ainsi dû intégrer une posture délicate, car en exigeant ces évaluations, il courrait le risque d'aller à l'encontre de la culture de l'Institution.

A la suite de son récit, Mattia nous fait part de deux crises qu'il a vécues. Ses propos restent relativement brefs, mais ils supposent être en lien avec ce manque d'évaluation formelle.

« Après 4 ans et demi, j'ai eu un autre entretien d'évaluation, mais là c'est parce que moi j'ai, j'ai cassé les couilles à fond pour que, j'ai insisté, pour faire un entretien après une période de crise. Et maintenant, j'ai eu un deuxième entretien et là aussi, on l'a fait parce qu'à nouveau j'ai... j'ai eu un... j'ai du demandé mais demander ça veut dire que j'ai... J'ai vraiment, comment dire... Pas un pétage de plombs mais presque en tout cas. Où ça... Y a toute une série de chose qui sortent, et où, avec ma cheffe, j'ai dit « ça va pas, ça va pas, ça va pas ! Et, il y a ça qui va pas, j'ai envie qu'il y ait un entretien ».

L'importance, relevée par Mattia, de ces moments de *feed back*, est la nécessité de faire un point de situation. Son récit nous démontre à quel point ces retours sur l'activité sont essentiels. D'autant plus que le formateur est novice dans la profession et que la construction de son identité professionnelle, et son sentiment de compétence, est encore en cours, et de fait fragile. De plus, ces entretiens d'évaluation permettent l'évolution et le développement du formateur dans son activité professionnelle. L'entretien biographique mené avec Mattia s'est déroulé deux jours après son entretien annuel. Son discours démontre l'impact que cela a produit chez lui :

« Là on a esquissé des pistes pour vraiment changer mon poste, pour que je prenne en charge des... des comment dire, des domaines au niveau de notre secteur, nouveaux, que je puisse vraiment... que je puisse évoluer formellement au niveau du poste. (...) C'est vraiment pour ça ! Pour ce moment où on met à plat les choses, où « allez, on discute de la suite ! »

Ceci a ainsi participé à son sentiment de compétence, par la prise de confiance qu'il a en tant que formateur. « *Après je suis compétent dans le sens où je suis à l'aise, je me sens, j'ai de la, comment dire, de l'assurance... Ça oui ! Ça je le sens de plus en plus.* » Il est de plus important de relever que cette *assurance* est un facteur de l'émergence de sa professionnalité. Mattia avoue être davantage pro-actif dans son activité professionnelle. Sa posture n'est plus celle d'exécutant, mais il intègre davantage la posture réflexive, lui permettant *d'arriver avec une proposition*. On peut dès lors supposer que la régulation opérée grâce aux entretiens évaluatifs, lui permettent d'acquérir cette nouvelle posture professionnelle.

L'épreuve par la première mission dans l'entrée dans le métier :

La seconde épreuve repérée correspond à la première grande mission dont Mattia est chargé. La demande consiste à présenter le site internet du Centre de Soins devant une commission. Étant encore dans une position « d'exécutant », Mattia ne prend pas le temps d'analyser la demande. De fait, il n'est pas conscient des enjeux que comporte la mission, qui par ailleurs ne semblent pas lui avoir été explicités. « *Moi, je, voilà, je me suis dit « c'est une commission, on discute un peu et tout ». J'avais pas compris que c'était un endroit hyper important, comme... une fonction assez décisionnelle. Dans lequel, il y avait le conseiller d'Etat qui était là* ». Lorsque Mattia prend conscience de l'importance de sa mission, on repère son déplacement dans la catégorie du distal. « *Moi je suis tombé du ciel, j'ai, c'était trois jours d'enfer !* » ; « *J'étais tellement mal, j'étais tellement stressé, j'ai tellement flippé, que je me suis dit « je veux plus jamais vivre un truc comme ça !* » Le support auquel Mattia a eu recours a été celui de faire appel à des tiers. Grâce aux connaissances des personnes

travaillant dans son entourage professionnel, Mattia a pu venir au bout de la mission. Le réseau qu'il avait constitué précédemment lui a, de fait, permis de traverser l'épreuve. L'exotopie découlant de cette crise est repérable par l'émergence de la professionnalité de Mattia. Cette épreuve lui a de fait permis de prendre conscience de l'importance de la réflexion et de l'analyse des tâches qu'il est amené à réaliser. Cela l'a également poussé à interroger sa propre pratique et sa manière de faire, permettant le développement de ses compétences professionnelles.

« Ça m'a beaucoup interrogé (...) Depuis ce moment, je dirais, quand j'ai des choses à faire, je suis plus attentif, à me dire « voilà, quels sont les enjeux ? Est-ce que c'est hyper important ou pas ? Et est-ce que je peux le prendre tranquillement, ou il faut que je me prépare hyper à l'avance ». C'est des petits chocs comme ça. »

Cet entretien met particulièrement en exergue le besoin du formateur quant à l'évaluation de son activité professionnelle par sa hiérarchie. Ce jugement est, de fait, un facteur essentiel permettant la construction de son identité professionnelle, ainsi que le développement et la validation de son sentiment de compétence. Il est de plus le seul moyen pour Mattia de percevoir la reconnaissance qui lui est accordée quant à la qualité de son travail effectué au sein de son institution. Cet entretien nous montre les conséquences engendrées par le jugement de sa supérieure. Il joue, de fait, le rôle d'appui permettant à ce formateur d'acquiescer de l'assurance et d'évoluer professionnellement, en devenant proactif dans son activité.

4.4.5. Épreuves et supports, étude de cas : David

Deux épreuves principales constituent le récit de David. La troisième étant en rapport avec son engagement actuel en tant que futur délégué de l'OI, nous ciblerons notre analyse sur les deux épreuves correspondant à notre problématique de recherche dans l'entrée de la profession en tant que formateur pour adultes.

La première épreuve, le stage en alternance :

L'épreuve se réfère à la première expérience de David, en tant qu'apprenti formateur d'adultes, au travers de son premier stage universitaire sur un terrain professionnel. Cet événement a déclenché chez le sujet ses premières interrogations en rapport à son identité professionnelle. David se retrouve confronté à une première épreuve, par un terrain professionnel qui n'avait été jusqu'à présent appréhendé que par la théorie, un nouveau monde, étant lointain de ses repères habituels (espace de distal) :

« Lorsqu'on te dit qu'il faut trouver un stage etc. et qu'on n'a aucune idée de ce qu'on peut faire... Ben c'est problématique, c'est très interrogant » ; « y avait beaucoup d'interrogations également sur... en tout cas, mes interrogations sur... j'ai pas l'impression que je bosse, j'ai pas l'impression que je suis compétent, j'ai pas l'impression que je suis un professionnel justement, je suis encore étudiant, je fais un stage ».

Bien que le récit développe peu cet événement, on repère qu'il est significatif dans le parcours de David, par les changements que cette épreuve a opérés. En effet, ce stage a premièrement permis de développer des compétences professionnelles qui seront des ressources précieuses par rapport aux difficultés rencontrées dans ses futures expériences professionnelles. *« Je dirais que... ben en fait, ça je l'avais vraiment vécu (se réfère aux difficultés rencontrées) lors de mon premier stage et j'ai développé une compétence qui est d'aller demander de l'aide ».* Cette épreuve, par la prise de contact avec le terrain professionnel, a permis de confirmer les compétences de David. Ce stage a, de plus, été une source de savoir et le déclenchement de la construction de son identité professionnelle.

« C'est marrant parce que... clairement alors je pense que les stages à l'uni m'ont été très bons ! Donc vraiment, ils ont été très importants ! Je pense que les stages à l'uni, vraiment ce système en alternance, il était génial. »

La deuxième épreuve durant l'entrée dans le métier :

La deuxième épreuve consiste en une mission qu'il doit réaliser, durant son engagement auprès de l'OI suite à l'obtention de son diplôme. La place importe qu'occupe la narration de cet événement dans le récit, donne un indice sur la présence d'une épreuve vécue par David. La mission pour laquelle il est mandaté est celle de mettre en place et d'animer quatre formations à l'intérieur d'un programme organisé par le chômage. L'objectif de ces formations est de permettre aux anciens délégués de l'OI de construire un projet professionnel les aidant à leur reconversion professionnelle. Cette mission comporte les deux facettes du métier de formateur, à savoir le pôle d'ingénierie qui est celle de créer et de mettre en place plusieurs ateliers de formation et le pôle intervention, où il doit animer ces ateliers. Plusieurs facteurs constituent le fondement même de l'épreuve et seront repérables par l'insistance portée sur ses propos dans la narration. Tout d'abord le public cible. Il est de fait composé de personnes plus âgées que David, ayant une grande expérience professionnelle, *des gens ben ça fait 40 ans qu'ils bossent* et étant hautement placés socialement, *un peu l'élite qui se retrouve au chômage*. De fait, la question de la légitimité de David à donner une formation à ces personnes, peut être une source de remise en question. La seconde difficulté concerne le nombre de personnes auquel il doit donner la formation : *« J'avais 15 personnes ! J'avais pas que des ateliers de 5-6 personnes. J'avais 15-20 personnes ! »* Ceci amplifie indirectement les enjeux que comporte une telle mission. La mise en place de ces ateliers est de plus une épreuve en tant que telle, sachant que cette tâche nécessite des connaissances et la maîtrise de certains outils n'étant pas directement transmises dans le parcours de formation universitaire. De ce fait, ces différents facteurs composant la mission, inscrivent le sujet dans le déplacement de la catégorie du distal, et est par conséquent vécu difficilement : *« Stressant ! Stressant stressant (...) C'est là, tu commences à chercher des documents sur internet de plans de formation etc. Tu commences à puiser à gauche à droite, justement, tu fais ton mix, t'essaies de réfléchir à des séquences, et tout ça. Tu prépares ton truc, tu te rends compte que sur l'horaire, une fois que t'es en train de la donner, tu es complètement à l'ouest ! »*

Les changements opérés par cette épreuve sont conséquents. Les ateliers donnés par David étaient de plus évalués par des formateurs responsables de ce programme de chômage. Vivant une certaine appréhension, dans un premier temps, et ce découlant du jugement de ses supérieurs, son sentiment s'est modifié au fil du temps, opérant une transformation quant à son identité professionnelle. En effet, David témoigne d'une incompréhension quant à la formation des personnes occupant ce poste en responsabilité. Il prend conscience des compétences et des savoirs qu'il possède quant à la réflexion qu'il porte sur la mise en place du dispositif de formation :

« Ces gens là m'observaient etc. mais je m'en foutais un petit peu parce que je me disais « vous en avez aucune idée ! De ce que vous observez, de ce que... » et c'était d'ailleurs une des preuves pour lesquelles, enfin, j'aurai pu tout à fait leur dire « mais écoutez, si on fait une bonne analyse on sait quelle formation il faut faire, on sait quel contenu ». Seulement, eux, ils étaient pas du tout encore dans ce genre de trucs. » ; « Tu te rends compte que finalement tu es le seul formateur mais t'es pas plus valorisé que ça, parce que tu as les autres qui viennent de je ne sais où, qui sont également formateur. Donc tu te dis « oui, moi j'ai, je pourrais faire 10 fois mieux ce boulot qu'elle, qui est en train de venir m'observer, je peux faire 10 fois mieux ! »

L'exotopie est l'éloignement de David de son identité professionnelle de formateur et a pour conséquence, une nouvelle construction de son identité. « *J'ai eu des doutes, mais j'étais très énervé... et là, je crois que ça été le déclencheur de mon identité professionnelle* ». Cette épreuve lui permet, de plus, d'être confiant en ses compétences, ceci laissant émerger des signes de sa professionnalité.

Cet entretien montre l'importance des transformations identitaires engendrées par la première expérience professionnelle vécue au travers du stage universitaire. En effet, le stage place l'étudiant dans un contexte professionnel encore inconnu, où il doit démontrer des compétences qui ne sont pour la plupart pas encore conscientisées. Il doit également affronter une certaine solitude. Certes un cadre est mis en place à l'université permettant de soutenir le formateur apprenti dans sa démarche, mais il incombe à lui seul la responsabilité de trouver une place de stage, de définir la mission avec le futur employeur et de mener à bien la mission qui lui est octroyée. Le stage permet également au jeune formateur d'acquérir des compétences que seul le terrain professionnel est en mesure de lui transmettre (analyse de l'organisation, compréhension de la demande, repérer les personnes pouvant être des ressources, etc.). Ces compétences sont situées et dépendantes du contexte dans lequel l'étudiant se trouve, mais elles peuvent également être transférées dans les différents milieux professionnels futurs, comme le récit de David nous le démontre. Ces compétences acquises seront ainsi des ressources pour le formateur en question, facilitant l'insertion du terrain et participant à l'émergence de sa professionnalité.

4.4.6. La « première mission » comme épreuve déterminante, regard sur les autres entretiens

Les quatre récits développés précédemment démontrent à quel point la « première mission » qui est confiée aux jeunes formateurs lorsqu'ils débutent dans le métier est significative dans leur parcours professionnel et dans la construction de leur identité. Comme cela a été mentionné, les formateurs interrogés font pour la plus part référence à une mission, une épreuve qui a produit une transformation tant au niveau identitaire, que par la reconnaissance accordée par les pairs traduisant la légitimité qu'ils ont à exercer ce métier.

Un tour d'horizon éclairant cette épreuve dans deux autres entretiens réalisés nous semble important. Pour Marion, responsable de formation dans une administration cantonale, la première mission étant vécue comme une épreuve, correspond à la réalisation de son premier dispositif de formation. Six mois après son engagement, le responsable d'un service administratif a pris contact avec Marion pour lui exposer ses besoins et lui faire part de ses attentes en terme de formation. Marion s'est, de cette manière, trouvée pour la première fois à devoir répondre seule à une demande de formation découlant d'un besoin concret dans un service. La difficulté éprouvée, au-delà des problèmes liés aux questions d'ingénierie que cette demande comporte, a été celle d'incarner la position du « professionnel qui sait, qui a la solution » face au responsable de service qui vient la voir dans le but qu'elle l'aide à résoudre son problème. Sa difficulté est qu'elle a le sentiment de devoir répondre directement à la demande, par une proposition immédiate de formation ou du moins par des pistes de réflexion. Or, ne sachant comment faire et étant incapable de *tricher*, de *faire semblant*, elle lui formule « instinctivement » une série de questions lui permettant d'être à l'écoute de son mandataire et de cibler de manière spécifique le problème. Ce premier entretien conduira Marion à élaborer un outil sous la forme d'un questionnaire qui lui sera utile tout au long de son parcours professionnel.

Ce qui donne le caractère d'exotopie dans le cas de Marion est que jusqu'à présent et notamment par les stages universitaires, lorsque le jeune formateur devait répondre à une demande, plusieurs mois lui étaient accordés pour réaliser la mission (analyse de la demande, du contexte, recherche et choix des ressources possibles, etc.) L'apprenti formateur avait non seulement la possibilité de se tromper, d'effectuer le travail d'analyse par essai-erreur, mais un temps suffisant était prévu avant que le formateur ne doivent faire part des solutions qui sont pour lui possibles dans la réalisation de la mission. Dans le cas présent, ce qui fait épreuve est non seulement la contrainte temporelle qui lui est accordée afin de donner une réponse à la demande formulée, mais également par la « pression » ressentie. D'une part, Marion doit incarné le rôle de professionnel « qui sait » alors qu'elle-même n'est pas encore totalement consciente des compétences qu'elle possède lui permettant d'accomplir la mission. Elle est, de plus, face à une personne en difficulté qui sollicite son aide et qui compte sur elle afin de solutionner son problème. Cette responsabilité implique que Marion ne peut se tromper.

Nathalie nous fait également le récit de cette première mission significative dans son parcours professionnel lors de sa prise de poste comme formatrice dans une banque privée. Son cas est intéressant, car Nathalie investit la mission de manière à ce que celle-ci génère des enjeux, ayant des conséquences sur son entrée dans le métier. En effet, l'activité, pour laquelle elle est mandatée, aurait pu faire partie des tâches relative à son cahier des charges, n'impliquant pas de réelle transformation. Or, Nathalie (sur)investit la mission, la rendant significative dans son parcours professionnel. Sa supérieure la charge de s'occuper d'un projet appelé « formation linguistique », qui consiste à organiser les prochaines sessions de formation. Ses collègues ne souhaitant plus s'en occuper, Nathalie se voit déléguer un projet de formation vu comme quelque chose de rébarbatif, de peu intéressant et sans grand intérêt au sein de l'entreprise. Pourtant, l'investissement de Nathalie et la manière qu'elle aura de répondre à la mission, lui permettront de valider son sentiment de compétence par la reconnaissance de son travail par ses pairs et participeront à la construction de son identité professionnelle. Elle a de fait l'intelligence de repérer, dans la demande qui lui est formulée, l'occasion pour elle de démontrer ses compétences et de réaliser un travail réflexif et pratique, allant au-delà de ce que lui est spécifiquement demandé. Elle accorde ainsi une haute importance à un travail qui est perçu de manière contraire par ses pairs et s'investit dans *un travail de fond*, qui la conduira à repérer une série de pistes pouvant potentiellement améliorer le dispositif déjà mis en place. C'est au travers de cette mission et par la présentation de son travail lors d'une réunion d'équipe qu'elle est reconnue par ses collègues et sa hiérarchie. Cette reconnaissance valide non seulement les compétences de Nathalie en tant que formatrice, mais on lui fait également entièrement confiance, en lui donnant « carte blanche » dans la charge de futurs projets.

4.4.7. Caractéristiques communes définissant la « première mission »

Nous constatons que les missions, étant significatives pour le formateur, se déploient dans des contextes variés et que leur nature ainsi que le processus de réalisation seront propres à chacun. Néanmoins, elles comportent des caractéristiques que l'on pourrait qualifier de communes. Ces caractéristiques, pouvant être synonyme de difficultés et faisant exotopie, participeront à la transformation identitaire du formateur.

La première caractéristique commune est que la mission place le formateur dans une situation où il détient la totale responsabilité de la réussite de la mission. Cette responsabilité implique divers enjeux. Elle est tout d'abord vécue comme un « test » d'entrée validant la légitimité que le formateur a à être engagé dans l'entreprise. Elle est également l'occasion pour lui de démontrer ses compétences en terme de gestion de projet, car il est important de rappeler que quelle que soit la nature de la mission, elle demande pour le formateur de réaliser et de s'impliquer dans tout le processus conduisant à la réalisation de la mission. Ce processus suppose que le formateur se doit de définir une série d'étapes successives qui conduiront au résultat final, répondant à la mission. Cette activité se démarque de cette manière des activités réalisées précédemment, pouvant être définies comme des tâches distinctes, étant moindre en terme de responsabilités. La réussite de la mission est par conséquent essentielle, car elle conduit à la reconnaissance du formateur par ses pairs, ce qui sera un élément constitutif et essentiel dans la construction de son identité professionnelle. En d'autres termes, le formateur ne se situe plus dans un cadre universitaire où il peut s'exercer au métier et « cacher » ses erreurs derrière l'étiquette d'apprenant. On est ici dans la « réalité du métier », où la mission comporte des enjeux autant pour l'Institution que pour les collaborateurs concernés. Le formateur se trouve dans une position délicate où on peut supposer que l'échec de la mission est susceptible d'engendrer des conséquences sur l'avenir professionnel du formateur dans l'Institution (non-reconnaissance et illégitimité à occuper le poste).

Une seconde caractéristique commune aux entretiens est l'autonomie dans laquelle se retrouve le professionnel. On pourrait même, dans certains cas, parler de solitude. Pour Marion, par exemple, le contexte professionnel est difficilement utilisable comme ressource. Elle travaille de fait dans une petite unité de formation, où les seules personnes, étant susceptibles de lui venir en aide, étaient deux chargés de formation et sa supérieure hiérarchique. Or, ses deux collègues avaient des problèmes relationnels et ne collaboraient plus ensemble. Ceci a posé problème lorsque Marion était à la recherche de soutien. Quand elle allait solliciter de l'aide auprès de l'un de ses collègues, celui-ci la renvoyait chez le second. De plus, les réponses accordées à ses questions se contredisaient. La seule personne restante était sa supérieure. Or pour Marion, demander de l'aide auprès d'elle, lui donnait le sentiment *de ne pas savoir* et qu'elle n'en était pas capable et, de fait, *pas compétente* à occuper le poste. Par conséquent, cela était pour elle inenvisageable. Elle s'est alors tournée vers les relations qu'elle s'était créée à l'Université, comme des professeurs ou des anciens étudiants insérés professionnellement, afin d'avoir des ressources lui permettant l'accomplissement de sa mission.

Cet exemple nous permet d'illustrer l'importance de l'utilisation du réseau comme ressource dans l'entrée dans le métier. Ne possédant pas toutes les connaissances liées à l'Institution et les outils nécessaires à la réalisation des diverses missions, ceci oblige le jeune formateur à se socialiser et à trouver les personnes pouvant être une aide significative dans son travail quotidien. Cette capacité lui sera utile tout au long de sa carrière. Il sera, par exemple, amené à se référer à d'autres personnes, à utiliser le réseau, que ce soit pour la mise en place de formation au niveau logistique, à faire appel à des spécialistes pour le contenu de formation, d'acquérir des outils de travail lui permettant de répondre à de nouvelles demandes, etc.

La dernière caractéristique commune aux missions et qui lui donne le caractère d'exotopie est que le travail qui leur ait demandé d'accomplir se différencie totalement de ce qu'ils ont pour habitude de faire. Comme nous l'avons vu précédemment, la mission comporte non seulement d'importants enjeux, mais elle place les formateurs dans une situation qui va au-

delà de « simplement faire leur travail ». Ils doivent de fait répondre à une demande, à laquelle ils ne savent *pas comment faire*, et dont le processus de réalisation leur est encore étranger. Sans être totalement conscient des compétences qu'ils possèdent, ils (sur) investissent la mission, au prix d'un important stress et de doutes, jusqu'à obtenir le résultat escompté. Par conséquent, cette mission permettra la mise en lumière des compétences possédées par les formateurs et le repère de leur professionnalité. La réussite de cette mission sera de fait source de transformation et leur donnera confiance en leurs compétences, car même s'ils ne savaient pas à l'origine comment s'y prendre, ils ont tout de même réussi.

4.5. Sentiment d'efficacité personnelle

4.5.1. Les sources du sentiment d'efficacité

Si nous reprenons la théorie développée par Bandura (2003) concernant le sentiment de l'efficacité personnelle, une corrélation avec les personnes interviewées nous permettent de mieux saisir leur évolution durant l'entrée dans le métier. En effet, quatre sources d'information doivent être prises en compte pour comprendre la croyance d'efficacité d'un individu : la maîtrise personnelle, l'apprentissage social, la persuasion par autrui et l'état physiologique et émotionnel.

Comme nous l'avons mentionné dans le cadre théorique, le sentiment d'efficacité se construit ou se déconstruit chez l'individu dès la scolarité. Or, nos entretiens ne nous ont pas permis d'investir cette partie de la vie. Notre recherche biographique se basant principalement sur l'entrée dans le métier et la phase la précédente, c'est-à-dire l'Université. On peut, néanmoins, établir des facteurs déterminant la croyance de l'efficacité chez les formateurs interrogés en se basant sur cette partie définie de leur parcours.

Si nous nous attardons sur la maîtrise personnelle se définissant comme « *la principale source : les succès servent d'indicateurs de capacités et permettent donc de construire une solide croyance d'efficacité personnelle.* » (Lecompte, 2004, p. 62) Par l'analyse des entretiens effectués, nous constatons que le stage professionnel réalisé à deux reprises durant le cursus universitaire tient une place importante dans le parcours des formateurs. Il a été dans l'ensemble décrit de manière approfondie (mission de stage, difficultés rencontrées, relation avec les référents de stages, etc.) ceci démontrant l'impact produit sur les interviewés. Ils leur avaient été confié une mission, avec un objectif devant être abouti à la fin du stage. Pour la totalité des interviewés, la mission a été accomplie avec succès. C'est pourquoi nous nous permettons de faire un lien avec la source principale de l'efficacité personnelle. La réussite de cette première mission participe ainsi activement au sentiment d'efficacité de ces formateurs. Elle perdure de plus dans leur activité professionnelle, car même si de nouvelles épreuves viennent s'inscrire dans leur parcours, la mémoire de cette réussite leur permet de l'outrepasser. Cela est également le cas pour les expériences professionnelles externe au domaine de la formation. Le cas de David nous le démontre. Afin de financer ses études, David a accumulé un certains nombre de « jobs d'étudiants » et ce dans des domaines très variés (restauration, enseignement, administratif, etc.) Toutes ces expériences ont comporté des défis à relever, à différents degrés, tel que, par exemple, le fait de gérer une classe en remplacement. Bien que cela n'ait pas toujours été facile, ces défis ont été réussis avec succès. « *Puis finalement toutes ces expériences t'apprennent que y a pas vraiment d'urgences, qu'on arrive toujours à gérer qu'on arrive toujours à...* ». Le cumul de réussite permet de consolider le sentiment d'efficacité. Ainsi, ces expériences participent à cette croyance et confirment à l'individu que même si cela n'est pas toujours à portée de main, il a la capacité d'y faire face et peut atteindre son objectif. Ceci permettant de diminuer le risque d'abandon face à l'échec et motive l'individu à chercher diverses alternatives le conduisant à l'accomplissement de la tâche.

Dans le même entretien, on peut repérer une seconde source d'information sur le sentiment d'efficacité perçu chez David. Le regard d' « autrui significatifs » (Dubar, 1998) permet d'évaluer ses capacités par l'apprentissage social en tirant « *des conclusions de l'observation*

des actions réalisées par d'autres personnes. » (Lecompte, 2004, p. 62) Les formateurs d'adultes exercent, pour la plupart, leur activité dans des équipes composées de tiers pratiquant la même profession. On suppose donc que cette source d'information est présente, et ce par l'observation des actions de la communauté de pratique. L'apprentissage social est très présent chez David. En effet, il se compare et observe activement ses collègues dans la profession. *« En même temps je me sens assez prêt à faire ce qu'ils font, donc ça m'impressionnait pas »*. Cela participe à sa croyance en son efficacité. Se sentant lui-même disposer à réaliser les mêmes activités que ses collègues plus expérimentés, son sentiment d'efficacité est ainsi solidifié.

Dans l'entretien de Barbara, on distingue nettement la troisième source d'information, la persuasion par autrui. Lecompte la définit en ces termes : *« Il est plus facile à quelqu'un de maintenir un sentiment d'efficacité, particulièrement quand il est confronté à des difficultés, si d'autres individus significatifs lui expriment leur confiance dans ses capacités. »* (Lecompte, 2004, p. 62) En effet, Barbara a un sentiment d'efficacité que l'on pourrait qualifier d'élevé. Néanmoins, elle se retrouve parfois avec un manque de confiance en elle, ce qui peut la freiner dans certaines situations. Elle cite à diverses reprises des personnes qui ont compté dans sa vie professionnelle, des personnes qui croyaient en ses capacités et qui l'ont poussée à prendre en main des projets.

« J'ai eu plusieurs fois dans mon parcours professionnel des gens comme ça où j'ai l'impression qu'ils m'ont récupéré ! Tu vois mon directeur d'établissement c'était un peu ça. Où il a vu en moi plus de, plus de compétences que je pensais en avoir et puis il m'a poussé un peu au jus si tu veux. » *« Ça toujours été des tremplins, quoi. Toujours été des propulseurs. Mais de moi-même j'y vais pas ! Il faut quelqu'un me pousse en avant. »*

L'importance de ces personnes, dans le processus de reconnaissance, se traduit par la place qu'elles occupent dans l'entretien. Un exemple serait une de ses collègues avec qui elle collabore actuellement sur un projet. Cette personne est citée à de nombreuses reprises dans l'entretien et si cette collègue semble si importante, c'est qu'elle participe également au sentiment d'efficacité chez Barbara :

« Alors si je dis que la collègue, dont je t'ai parlé, est quelqu'un d'important c'est que... j'ai un peu l'impression qu'elle met à ma place, en place, les conditions pour que je puisse être bien dans ce que je fais et apporter quelque chose (...) elle compte sur moi quelque part. Ben c'est, c'est vachement valorisant d'avoir quelqu'un qui te dit ça quoi. Ouais, enfin je te dis souvent j'ai l'impression que les gens attendent de moi plus que je me pense capable de donner ».

La dernière source d'information est plus difficilement repérable car elle concerne l'état physiologique et émotionnel de la personne. La durée moyenne des entretiens étant d'une heure à une heure et demie, il était difficile de créer une relation de confiance permettant au formateur de se livrer sur des questions plus intimes et personnelles, permettant de repérer cette source d'information. Deux formateurs nous ont tout de même fait part de ces éléments avec un degré de précision variable. Comme énoncé dans le cadre théorique, cette source d'information concerne l'évaluation des capacités par l'écoute de l'état physiologique et émotionnel de la personne. Cette source concerne des activités reliées à la santé, à l'activité physique et à la gestion du stress. C'est principalement le dernier groupe d'activité qui nous concerne pour ce travail de recherche. Pour Bandura, plus les réactions émotionnelles sont intenses, plus le sentiment d'efficacité s'affaiblit. Le cas le plus manifeste se trouve dans l'entretien de Barbara. Se retrouvant à diverses reprises, au cours de son parcours professionnel, à devoir prendre en charge des dossiers importants, elle se surcharge de travail. Soucieuse de mener à bien son activité, Barbara s'investit entièrement dans celle-ci et le manque de recul la met dans des états de stress intenses.

« J'arrivais plus à avancer. Ça a correspondu à une... forme de, de burn out, on peut dire quoi, où je me suis beaucoup investie et puis... puis à un moment donné j'ai fait une, une crise de panique ! ». « J'étais un peu sur tout les temps à la fois dans mon activité professionnelle, ouais c'est ça ! Donc... et puis que ça me prenait pas mal sur le plan personnel, quoi, psycho-affectif, on peut dire quoi... voilà ! »

Ce type de situations s'est produit à plusieurs reprises dans son parcours, ayant comme conséquence une fragilisation. On peut constater que Barbara a un fort sentiment d'efficacité qui lui permet d'avancer dans sa profession et de relever les défis. Néanmoins, ces moments de stress difficilement maîtrisés ont fragilisé ses croyances en son efficacité. *« Mais ça on pourra y revenir mais... le fait de le vivre émotionnellement, ben du coup je me suis, je me suis chargée de ce, de ce problème là et puis ça m'a... ça m'a, ça m'a sur-chargée ! »* Un investissement personnel important lié à une surcharge de travail, empêche Barbara de réfléchir à son activité et d'être à l'écoute des informations données par son état physiologique et émotionnel. Par l'expérience, elle a su prévenir et mieux gérer ces moments de stress.

« C'est un facteur de pression, chez moi, quand je peux pas prendre du, du temps pour réfléchir ce que je fais... c'est un peu toujours dans ces moments que je me suis retrouvée dans un truc un peu fragilisant ». « Je pense que le fait d'être, de s'autocensurer dans un, en disant je suis pas compétente, c'est aussi une forme de pression que tu te mets. Parce que le fait de pas créer les conditions pour... pouvoir agir quelque part, c'est un peu la spirale infernale quoi. Tu descend, finalement, la confiance en soi devient de moins en moins grande et puis tu te retrouves par terre ».

Barbara apprend à repérer les situations critiques et à s'en distancer afin de les surpasser. On constate, néanmoins, que c'est en partie grâce à sa croyance en ses capacités que Barbara arrive à surmonter les difficultés.

Mattia expose un problème semblable dans son entretien. Il y fait référence à deux reprises, mais de manière succincte. La première apparaît lorsqu'il exige un entretien auprès de sa responsable afin de faire le point. Cet événement est explicité en quelques phrases. Néanmoins, les pauses répétées et les hésitations montrent que l'événement est significatif. Il faudra attendre la fin de son récit pour comprendre ce qui l'a poussé à vivre cette période de crise. Ainsi, on note que l'origine du problème s'apparente à celui de Barbara, c'est-à-dire à une surcharge de travail empêchant la prise de recul. *« J'ai une période de crise, même assez poussée où... je voulais absolument partir et tout, donc là ça va mieux, mais j'ai eu plusieurs mois où... (...) Parce que ça allait pas avec ma cheffe, j'en avais ras le cul, parce que c'est tout le temps la même chose, on était submergé de travail, et voilà, pour pleins de raisons ».* Si Mattia a également pu avancer au sein de l'Institution et n'a pas baissé les bras, c'est également grâce au sentiment d'efficacité qu'il possédait au départ.

Le récit de Mattia nous montre également le rôle important qu'occupent les entretiens formels avec sa responsable. D'une part, le manque d'entretiens formels est à l'origine du stress et des moments de crise vécus chez Mattia. Le besoin de recevoir des feed-back étant essentiel pour lui, il doit se battre afin d'en bénéficier.

« J'en ai eu besoin, j'en ai besoin tout le temps ! J'ai eu mon évaluation avec ma cheffe il y a deux jours. C'est la chose sur laquelle j'ai beaucoup insisté quand je suis, qu'y m'a beaucoup énervé aussi de ma cheffe, c'est que... moi j'aurais envie qu'il y ait un système d'encadrement un peu plus carré, style un entretien d'évaluation une fois par année. Tu fixes des objectifs, tu regardes s'ils ont été atteints ou pas, pour quelles raisons, quels sont les moyens dont tu as besoin... Qu'il y ait un point de situation vraiment sur moi ! Et mon apport sur l'entreprise... Plus régulier, mieux organisé ».

Mais d'autre part, ces entretiens ont permis d'apaiser ces périodes de crise. En effet, Lecompte (2004) nous éclaire sur l'impact positif que peuvent avoir ses retours.

« Pour que ce feed-back produise de bons résultats, il doit construire la confiance dans les capacités de la personne, en attirant son attention sur ses succès et ses progrès et en corrigeant ses insuffisances d'une manière constructive plutôt que par une évaluation critique. En étant persuadée par le feed-back qu'elle a les capacités de réussir, la personne utilise plus efficacement les compétences qu'elle a apprises. » (Lecompte, 2004, p. 76)

Mattia se plaint justement que les retours faits par sa responsable, dans des moments informels, ne portaient que sur des critiques négatives liées à son travail. *« Ça portait plutôt sur des points « y a ça, ça, ça qui va pas, y a ça à corriger, ça à refaire ». (...) C'était plutôt, je lui amenais un truc, elle me disait « ah non ! Il faut corriger ça... ». Du point de vue positif, y avait, y avait pratiquement rien, tu vois ? »*. On voit ainsi que les entretiens informels sont basés sur une évaluation critique, non-constructive, mettant uniquement en exergue les erreurs du professionnel. Dans le cas de Mattia, un cadre structurant les entretiens doit être mis en place permettant à la responsable de réaliser un feed-back construit. Par ce cadre, la responsable réussit à mettre en avant les capacités du formateur, à le rassurer sur ses compétences et à établir des objectifs définissant l'activité future de Mattia. Ceci permettant de rétablir un sentiment d'efficacité, qui a été jusqu'alors déconstruit par les évaluations critiques, pour permettre au formateur d'avancer et de maintenir sa motivation professionnelle.

4.5.2. Sentiment d'efficacité et jugement d'autrui

Le point que nous pouvons définir d'essentiel dans ce chapitre tient à l'importance du regard qu'un autrui significatif peut porter sur l'individu et sur le travail qu'il a accompli. Comme cela a été explicité précédemment, la source principale constitutive du sentiment d'efficacité est la réussite pour l'un individu des actions qu'il entreprend. Or, les récits récoltés témoignent que seule la réussite d'une action ne suffit pas à maintenir un sentiment élevé d'efficacité. Elle doit nécessairement être complétée par le jugement d'un pair, sans quoi, la réussite seule d'une action ne permet pas de consolider le sentiment d'efficacité. Que se soit pour Mattia, qui souffre du manque de *feed back* sur son activité par sa responsable, ou pour Barbara qui au contraire surmonte les épreuves car elle évolue professionnellement auprès de personnes lui témoignant de sa confiance en ses compétences. Le jugement d'un autrui significatif est de fait essentiel dans la validation et la construction du sentiment d'efficacité.

4.5.3. L'interaction entre le sentiment d'efficacité et la réceptivité de l'environnement

Comme explicité dans le cadre théorique, il est essentiel pour Bandura de mettre en lien les croyances d'efficacité et la réceptivité de l'environnement. Par cette combinaison, il nous est possible de comprendre les effets psychosociaux et émotionnels des individus. Ainsi, nous constatons que Barbara correspond, de manière générale, au cas le plus avantageux, « *celui où des personnes convaincues de leur efficacité évoluent dans un milieu susceptible de répondre à leurs attentes. Elles s'investissent alors dans l'action, et sont motivées par de fortes aspirations et tirent des satisfactions des résultats obtenus.* » (Lecompte, 2004, p.63) Présentant un fort sentiment d'efficacité et évoluant dans un environnement où elle peut se réaliser professionnellement, la motivation de Barbara lui permet de relever de nombreux défis et de prendre en main d'importants projets. L'entretien de David montre, quant à lui, un sentiment élevé d'efficacité personnelle, mais évoluant dans un environnement moins propice. Son discours est continuellement ponctué par cette croyance en ses capacités et cette soif d'apprendre, de réussir par tous les moyens. « *Je me sentais, je pense, très confiant de mes possibilités et puis vraiment... ouais capable de faire n'importe quoi, mais même si j'étais incapable de la faire* ». Néanmoins, David nourrit une frustration liée au manque de reconnaissance de l'Institution par rapport à son diplôme universitaire. Il doit en effet se battre pour obtenir une rémunération financière correspondant à ses compétences ainsi qu'à un titre autre que celui de stagiaire. On pourrait dès lors situer David dans l'interaction décrite par Lecompte comme suit : « *En présence d'un environnement faiblement réactif, les individus convaincus de leur efficacité intensifieront leurs efforts et, si nécessaire, s'efforceront de modifier des pratiques sociales injustes.* » (Lecompte, 2004, p.63) Le discours de David est dès lors très imprégné par de fortes revendications, tant au niveau de son statut que de sa formation. Il parviendra ainsi à atteindre son but, celui de devenir délégué.

4.6. Sentiment de compétence

Introduction :

Parler de notre sentiment de compétence en lien avec notre activité professionnelle revient à s'exprimer sur un ressenti personnel. De ce fait, il peut paraître subjectif et difficilement analysable, pour le chercheur, de le faire sur des faits concrets. Notre mission est alors d'objectiver ce sentiment et de repérer les faits dans le discours qui traduisent le sentiment de compétence dans l'entrée dans le métier, ainsi que de son évolution.

Faire parler les professionnels sur l'évolution de leur sentiment de compétence pose plusieurs difficultés. La première est la définition même de la notion de compétence. Chacun ayant une représentation plus ou moins singulière de ce que cette notion représente. Ceci est également dû au fait que même dans la littérature, les chercheurs présentent des points de vue et des définitions différentes. De plus, lorsque l'on évoque la notion de « sentiment de compétences », être au clair sur sa définition en devient d'autant plus complexe. Dès lors, on repérera diverses significations dans les entretiens.

La définition du sentiment de compétences est pour l'un des interviewés en corrélation avec un sentiment de confiance en soi dans son activité et dans l'Institution et avec le fait « d'être un professionnel » : *« Je commençais à ce moment là, à avoir une certaine assurance, une certaine... comment tu appelles toi ? Professionnalité... Professionnalité émergente ! Voilà, d'être compétent, d'être un professionnel »*. La compétence n'est pas ici en lien avec un savoir-faire, des savoirs spécifiques à son activité. Le sentiment de compétence est vu comme le fait d'être à l'aise dans le contexte professionnel dans lequel il évolue. Ainsi, on regroupe la notion d'assurance, l'émergence de la professionnalité et le fait d'être compétent. Ce formateur, Mattia, insiste également sur la définition qu'il se fait de la compétence et ce, pour éviter tout malentendu. Lorsque j'essaie de comprendre son sentiment de compétence avant qu'il ne se sente « professionnel », Mattia insiste sur le fait que, certes il était novice, mais sans pour autant être totalement dépourvu de compétences. Il se dit conscient d'en posséder dans deux domaines, la formation et l'informatique : *« Mais je me sentais pas nul ! Dans le sens ou voilà, je savais déjà, que j'avais des compétences notamment par rapport à l'informatique, j'étais dans l'informatique d'une part, et la formation des adultes d'autre part »*. Ici, les savoirs spécifiques sont pris en compte. Le professionnel est lucide sur le fait qu'il possède des compétences lorsqu'il débute dans le métier, mais cela ne participe pas, du moins en premier lieu à la construction de son sentiment de compétence. Cette conscience puise ses racines ailleurs. Ce sentiment n'est pas directement en lien dans le fait de posséder des savoirs, des savoir-faire et des savoirs-être, mais se situe plutôt dans la notion d'avoir sa place dans l'Institution, dans son activité et qu'à partir de là, le sentiment de compétence peut naître.

Barbara s'exprime également sur le sujet par le fait d'être à l'aise dans ce qu'elle fait. Or, son activité professionnelle présentant des tâches diverses, son sentiment de compétence n'est pas vécu de manière homogène dans son travail. Elle exprime un sentiment d'incompétence dans des activités spécifiques qu'elle est amenée à faire, alors que dans d'autres, le sentiment de compétence est présent. Elle ressent par exemple de l'incompétence dans la difficulté qu'elle a à allier des référentiels théoriques avec sa pratique.

« C'est un sentiment que je vis assez fortement, de me dire... ... est-ce que je suis.... Est-ce que je suis compétente, comment est-ce que je vais, le fait de, de, peut-être que c'est aussi lié

à cette histoire de référentialisation, d'avoir de la difficulté à aller rechercher des références théoriques... ben pour expliciter mon action et là où je vais. Je pense que ça c'est quelque chose que je considère comme étant une forme d'incompétence encore actuelle. Qui est en train de se construire mais... »

La question que l'on peut se poser est celle de savoir si le fait de justifier son action par des références théoriques est une preuve de compétence chez le professionnel. Or, nous pouvons dire qu'une personne peut être tout à fait compétente et professionnelle sans l'explicitation de ces connaissances théoriques. Mais à nouveau, il n'est pas question ici de savoir si le professionnel est ou non compétent, mais plutôt de savoir s'il se sent compétent, en plus de ses réelles capacités professionnelles. Ainsi, nous voyons à travers les propos de Barbara que le sentiment de compétence est à nouveau lié au fait d'être à l'aise dans le contexte professionnel et avec les objets qu'elle manipule. Elle cite par ailleurs un autre exemple où elle présente des difficultés dans son activité professionnelle. On notera par ailleurs l'importance dans son récit de la place que prend la description de la situation. L'activité où le sentiment d'incompétence transparait lorsqu'elle doit prendre la posture de formatrice chargée de donner un cours. *« Je ne suis pas formatrice ! Je sais pas faire passer un contenu... un contenu un peu solide ! »*. Ce sentiment d'incompétence est vécu fortement, car même si elle se sent professionnelle, son activité en tant que formatrice transmettant un contenu présente encore des difficultés. *« J'arrive pas... dans ces moments là, j'arrive pas à jouer le jeu si tu veux. Donc je reste un peu la novice, tu vois ? »*. Ceci n'est pourtant pas lié à sa compétence d'être formatrice. Elle explique d'ailleurs que son collègue venu l'observer et les participants lui ont donné de bons retours. Comme dans le cas de Mattia, il s'agit ici d'être à l'aise avec le contenu, avec l'activité dans laquelle on travaille. *« Cette posture d'accompagnement dont je te parlais qui m'est plus naturelle je l'avais avec mes élèves. Et pis la quand tu es dans une posture de formateur qui déverse un contenu tu es dans une posture d'expert et je me sens pas dans cette posture là ! C'est pas moi si tu veux »* ; *« Je dirais que où je me sens compétente c'est dans l'accompagnement des équipes en train de travailler »*. Pour Barbara, son sentiment de compétence est en lien avec le fait de se sentir professionnelle, dans des situations où elle se sent à l'aise.

« Si tu veux où je me sens professionnelle, c'est je pense que j'ai une bonne vision des choses. D'un point de vue du développement, je pense que je vois les choses dans le bon sens. Enfin, je me fais assez confiance sur ce... sur ce plan là. Où ça me pose encore problème c'est comment opérationnaliser cette vision, tu vois ? comment la rendre concrète, comment l'argumenter.... Ouais. C'est un peu ces questions là. (...) Et je pense que où je me sens compétente c'est justement dans l'accompagnement d'une réflexion d'équipe qui est, qui bosse autour de quelque chose quoi. Là, là je me sens... C'est un rôle dans lequel je me sens bien ! Et pis du coup je me sens assez compétente effectivement. »

Les divers entretiens réalisés montrent que ce processus ne démarre pas dès l'entrée dans le métier. Le développement du sentiment de compétence débute dès les premiers stages universitaires. Pour David, comme pour les autres formateurs, ce sentiment n'est pas en lien direct avec la maîtrise de savoirs spécifiques. Certes, le premier stage lui a permis d'acquérir des compétences, compétences directement liées à la mission de stage, mais il permet principalement de développer des capacités réutilisables dans d'autres contextes professionnels, permettant de faciliter son intégration. *« En fait, moi je me sentais... Là, s'il fallait bosser 15 heures par jour, j'aurais bossé 15 heures. Donc, c'est pour ça que je me sentais compétent, c'est que je me sentais capable en fait ! Je me sentais travailleur »*. Ainsi, par la première mission, David se rend compte que même si la mission qu'il est chargé de faire ne lui est pas à portée de main, il a la capacité d'en venir à bout. Il se sent compétent dans le fait que d'une manière ou d'une autre, il saura demander de l'aide auprès de tiers,

mettre en pratique les savoirs acquis à l'université et « s'acharner » dans son travail afin de réaliser avec succès sa mission.

« Je me suis senti... je me sens compétent ouais ! Mais c'était vraiment je pense dû à mes premier stages, à mon premier stage à l'uni. Parce j'avais déjà.... J'avais déjà... Là, je me posais déjà justement toutes ces questions d'incompétent, compétences etc. Pis, j'ai vraiment produit un truc qui était cool ! Et donc j'étais assez fier et puis les gens m'on fait un bon écho etc. Donc j'avais l'impression que j'étais compétent. »

On voit bien que le sentiment de compétence ne peut se réaliser sans le jugement d'autrui. Bien que le seul jugement d'autrui ne suffise pas à se sentir compétent. Le professionnel se doit également de partager ce sentiment. Il y participe activement au développement. Dès lors, lorsque la première mission de stage se termine par un succès, le formateur prend conscience de ses compétences et ce grâce à l'aval de ses pairs.

Pour que le formateur pour adultes se sentent entièrement compétent, le jugement de pairs, complété par la croyance en ses compétences, ne suffit pas à maintenir ce sentiment de façon pérenne. Le problème étant le vaste champ englobant la formation des adultes, la mission de stage ne touchant qu'à un aspect spécifique de la formation (évaluation, analyse des besoins, tâches administratives, etc.), le sentiment de compétence de l'étudiant sera principalement lié à la nature de sa mission :

« Par contre, j'ai fait un super boulot qui a été valorisé etc. donc là tu te prends déjà un peu des galons, c'est « ok j'ai fait ça » mais même ça, parce que j'ai fait que ça, tu vois c'est, je, voilà c'était un produit, j'ai fait c'était un référentiel de compétences mais à part ça, face à face pédagogique ou toutes les autres choses, aucune idée quoi ! »

Le sentiment de compétence est ainsi continuellement remis en question, lorsque le formateur se trouve dans une nouvelle situation professionnelle ou face à de nouvelles tâches à accomplir. A l'inverse, le formateur peut être amené à devoir réaliser une même tâche, à diverses reprises jusqu'à ce qu'il la maîtrise totalement. Une évolution se fait dans le sentiment de compétences de l'individu. Réalisant au début la tâche de manière prescrite, se référant à des modèles, à des règles, la maîtrise de la tâche va lui permettre progressivement d'y mettre du sien. Ainsi, le formateur pourra faire évoluer l'outil en question en y apportant des modifications liées à sa propre réflexion. Pour Mattia, cette maîtrise de l'outil est synonyme du sentiment de compétence. Or, cela produit une ambiguïté, car si le formateur se voit de plus en plus compétent, cette maîtrise l'empêche de progresser.

« Tu le fais, tu sais comment commencer, tu as fait le tour des trucs, c'est intéressant, il y a un côté, comme un petit peu, on va dire créatif, où tu dois y mettre du tiens, mais tu maîtrises le truc. Et là, ça deviens, c'est plus intéressant ! Donc, tu es compétent, mais quelque part, c'est plus intéressant pour le boulot, je trouve. Y a cette ambivalence. Donc, à partir de là, je me dis voilà, à partir du moment où je me sens compétent, dans le sens où je l'entends moi, c'est un moment où il faut changer, faut passer à autre chose, tu vois ? »

Mattia exprime ainsi le souci qu'il a de continuellement progresser dans son activité professionnelle, en prenant de l'assurance, tout en y amenant une part de réflexion personnelle et critique sur son travail. Pourtant, la crainte évoquée par Mattia est qu'une trop grande maîtrise de la tâche et donc une importante confiance en ses compétences, pousse le formateur à automatiser ses actions, sans une prise de recul et une réflexion qui est pour lui essentielle au métier. *« Après je suis compétent dans le sens où je suis à l'aise, je me sens, j'ai de la, comment dire, de l'assurance... Ça oui ! Ça je le sens de plus en plus... Ça aussi, je pense qu'à un moment donné, quand tu te sens peut-être trop d'assurance, alors là, tu dois te poser des questions aussi sur... ».*

Malgré l'ambiguïté que la notion de « sentiment de compétence » comporte, ces entretiens nous permettent de mettre en exergue les caractéristiques définissant cette notion pour les

formateurs interrogés. Avant tout, rappelons qu'il est important de ne pas confondre le sentiment de compétence et le fait de posséder des compétences. Les formateurs interviewés s'accordent sur le fait que, certes, ils possèdent des compétences avant de débiter leur profession, mais ne peuvent pour autant se sentir compétent.

On peut dès lors repérer des conditions permettant la construction du sentiment de compétence. Pour certains des interviewés, l'émergence du sentiment de compétence est possible lorsque le professionnel a trouvé sa place dans l'Institution et qu'il se sent à l'aise dans les activités de son travail quotidien. Pour d'autres, le sentiment de compétence correspond au sentiment de réussite. Par le succès de missions antérieures à l'entrée dans le métier, le formateur est conscient qu'il est capable de réussir ce qui lui est demandé et se définit, de cette manière, en tant que professionnel compétent. Néanmoins, il ne faut pas négliger le fait que la compétence est avant tout située, ce qui implique des remises en questions lorsque le formateur se trouve confronté à de nouvelles situations professionnelles. Le dernier point que nous soulevons, est l'importance du jugement d'autrui. Par conséquent, une composante étant essentielle à la construction du sentiment de compétence est qu'il doit nécessairement être validé par un autrui significatif.

4.7. Production versus réflexion

4.7.1. Introduction

L'entrée dans le métier suppose une opposition entre le faire et la pensée. La formation universitaire en Formation des adultes amène les étudiants à réfléchir la Formation. Ainsi, penser l'activité pour y apporter une réflexion de manière construite est l'un de ses objectifs. Or, lorsque le jeune formateur s'insère dans le milieu professionnel, un dilemme se présente à lui, celui d'être autant dans le faire, que dans la réflexion. Car si le formateur possède un bagage théorique et des compétences lui permettant de penser son activité, la réalité du terrain et les enjeux présents dans l'entrée en fonction ne le lui permettent pas forcément. Ainsi, la prise de distance avec l'activité est parfois occultée au bénéfice de la production et de la démonstration de leurs compétences. En effet, la notion de production est très présente dans les entretiens. On note que le fait de produire est du moins aussi important que d'être dans la réflexion, car elle apporte une satisfaction lorsque le jeune professionnel arrive à un objet, à un outil construit et visible par les tiers. Il est la preuve du travail effectué et permet une certaine visibilité des compétences que possède le professionnel. Le problème étant que si l'on est que dans le faire, cela prive ces formateurs de la part de réflexion qui fonde également le métier de formateur pour adultes. Cela est vécu alors comme une réelle frustration.

4.7.2. Rapport à la production et la réflexion : définit le parcours et l'activité professionnelle

Bien que la notion de réflexion soit récurrente dans tous les entretiens réalisés, la place qu'elle occupe dans le discours diffère selon les personnes. Étant singulière et propre à chacun, le rapport que le formateur entretient avec la réflexion divergera selon les personnes. Suite aux trois entretiens retranscrits dans cette recherche, nous avons trois rapports différents à la réflexion.

Pour Barbara, le concept de la réflexion est le fil rouge de son entretien et de ce fait de son histoire de vie. Dès ses premières années d'enseignement, Barbara s'est constamment interrogée sur son activité. Le but étant de comprendre ses actions, de manière approfondie, afin de toujours garder du sens dans ce qu'elle faisait.

« On devait évaluer les élèves en fin de deuxième année, pour dire si oui ou non ils savaient lire ! Et puis, il y avait vraiment des décalages en terme d'évaluation des élèves pis ça été ma porte d'entrée si tu veux de réfléchir, mais est-ce que les notes correspondent, est-ce qu'on devrait pas être plutôt sur un... sur un accompagnement des élèves avec des appréciations. »

Cette capacité d'analyse et de réflexion l'a conduite à occuper le poste de doyenne, afin « d'accompagner (...) des groupes de réflexion au sein de l'établissement ». L'investissement, dans ses interrogations et dans la volonté de faire avancer les choses, a un contrecoup négatif lorsque Barbara se retrouve face à des facteurs empêchant sa réflexion et ainsi aller de l'avant. « C'est un facteur de pression, chez moi, quand je peux pas prendre du, du temps pour réfléchir ce que je fais... c'est un peu toujours dans ces moments que je me suis retrouvée dans un... un truc un peu fragilisant ». La réponse apportée à cette nécessité d'être dans ce processus de réflexion, a été trouvée par le biais de la Formation pour Adultes

en Sciences de l'Education. *« Je suis frustrée dans cette situation là, de sentir que je tourne en rond !... J'ai besoin d'outils ! Il me manque... il me manque des savoirs théoriques, il me manque des, des, des façons de faire, des savoirs d'action »*. Elle peut ainsi compléter son manque de savoirs théoriques, l'apprentissage de réflexion et la décentration de son activité par les études. *« C'est des éléments que l'uni m'ont apporté, enfin des éléments de réflexion »*. Le souci de compréhension et de questionnement est constamment présent. On le perçoit dès le deuxième stage universitaire :

« On attendait de moi que je sois une force de travail, plus qu'une stagiaire, donc j'ai occupé le poste de cette manière là, en ayant de la peine si tu veux, a, a trouver... à trouver l'espace pour cette réflexion et a légitimer ma réflexion... voilà, mission si tu veux, en regard du travail plus concret. »

Ainsi que dans les différentes activités qu'elle sera amenée à réaliser dans le cadre professionnel. Cette réflexion est ainsi « un moteur » dans son parcours, lui permettant des entrées dans de nouveaux projets faisant évoluer son poste et sa fonction. Elle se retrouve, par exemple, aujourd'hui à devoir repostuler afin d'obtenir un contrat fixe. Son Institution lui donne l'opportunité de choisir la direction dans laquelle elle aimerait mener son activité. *« J'ai vraiment dû me positionner. Et puis, ça s'est aussi inscrit dans une réflexion faisant suite à mes études (...) Et puis si tu veux être... enfin, si moi je veux être en accord avec moi-même (...) j'ai besoin de pouvoir aller au fond des choses. »* On distingue bien l'importance de réfléchir non seulement à sa pratique, mais également de prendre les bonnes décisions pour qu'elles soient en accord avec son parcours (université) et qu'il y ait une certaine garantie de pouvoir apporter une réflexion approfondie. Notons par ailleurs que la part de production, bien moins présente que dans les autres entretiens, relève également de l'importance, celle d'aboutir à un produit fini. *« Je suis arrivée à... bon alors à un rapport (...) puis, peut-être que ce dont je suis le plus fière là-dedans, c'est une forme, c'est des schémas qui permettent de modéliser... différentes manière d'envisager les, les articulations entre les formations. »*

Dans le cas de Mattia, le rapport à la réflexion peut-être vu sous un autre angle. Il est correspondant à son évolution dans l'entrée dans le métier et participe à sa professionnalisation. Dans un rapport au faire, au début de sa carrière, la réflexion prend progressivement de la place. Cette évolution permet de voir l'émergence de sa professionnalité.

A sa prise de poste dans le Centre de soins, l'activité de Mattia se développe principalement dans la pratique. Son travail consiste en des tâches administratives et à répondre aux demandes de l'Institution. *« J'ai quelque chose que je ferai différemment aujourd'hui, mais je sais pas si à l'époque j'aurais pu le faire différemment. Si j'avais pris plus de temps pour lire. En tout cas à l'époque, je... voilà, j'avais envie de foncer, de faire »*. Certes, la réflexion est présente, mais étant novice, l'objectif de Mattia est avant tout de démontrer ses compétences et ce, en produisant des choses. *« Je suis tout de suite lancé plutôt dans l'opérationnel, tu vois, faire les trucs. J'avais beaucoup moins cette position méta, de distance, sur pourquoi on fait ce boulot, comment on le fait »*. Le problème vécu est le manque de temps accordé à la réflexion sur son activité. Bien qu'il soit conscient que cela est nécessaire au métier de formateur d'adultes, l'entrée dans le métier le positionne avant tout dans la production. Il faudra un événement marquant pour que Mattia ait une prise de conscience et décide de s'accorder du temps à la réflexion. Lorsque sa hiérarchie lui demande de présenter un site internet dans une commission, il ne prend pas suffisamment le temps de réfléchir à la mission. Il se lance immédiatement dans l'opérationnel, avant de se rendre compte des enjeux que cette demande comporte. Cet événement, vécu comme une réelle épreuve, lui fait prendre conscience de l'importance d'analyser chaque demande de manière approfondie, afin de répondre de façon adaptée à celle-ci. Ainsi, l'engagement immédiat de

Mattia dans la pratique a pour conséquence d'occulter la réflexion, au détriment de la prise de conscience des enjeux résultant de la demande.

Cette réflexion prend progressivement de la place dans son activité et correspond à son évolution dans le métier. Dans une position plus opérationnelle en début de prise de poste, la réflexion et la prise de position font entièrement partie de son activité. Ces éléments identifiables dans cette évolution, sont des signes qui permettent de percevoir la professionnalité émergente de Mattia.

« Tu débarques dans le milieu professionnel, tu dois tout apprendre, c'est ce que j'ai déjà dit avant, donc tu commences par les petits trucs, tu vois. C'est un travail administratif, de secrétariat, répondre au téléphone, écrire des e-mails, rédiger des textes. Tu commences par ça. Après petit à petit, tu commences à bien maîtriser les projets, tu commences à les modifier pour qu'ils fonctionnent mieux, donc tu commences dans le côté plus opérationnel, tu, tu essayes de rationaliser les choses, à y mettre du tiens. »

Le signe principal, qui témoigne de la professionnalité, est ce « y mettre du tien ». Lorsque le formateur se détache du rôle d'exécutant pour intégrer celui de décideur. *« Petit à petit, tu as de plus en plus de responsabilités, tu commences à prendre de la distance, et tu peux commencer à devenir propositif. Et c'est là, à mon avis, que tu commences à faire le vrai métier de formateur d'adultes, tel que moi je le voyais à l'uni. »* Mattia définit ainsi de quelle manière il perçoit le métier de formateur d'adultes, c'est à dire un équilibre entre la production et la réflexion. *« Oui, proposer des choses, donner une direction et proposer des stratégies... et... c'est mettre du tien, mais pas que dans le côté opérationnel, mais plus dans le côté politique vraiment ».*

Dans l'entretien de David, la notion de réflexion est autant présente que celle de la production. David est constamment en train de réinterroger son activité et la place qu'il y occupe. A l'université, durant le séminaire d'accompagnement du stage *« j'étais vraiment, je posais pleins de questions, je disais « mais ! Et puis ça et puis si, et puis... » Et du coup, c'était tout le groupe, on réfléchissait ensemble à vraiment à une identité, et puis, et aux problèmes qu'on avait ».* Cette réflexion perdure sur son lieu professionnel lui permettant ainsi d'être proactif. *« Y a tout un questionnement sur, sur qui je suis, ce que je fais, où je vais et... et notamment dans mon boulot quoi. Comment je fais les trucs, pourquoi est-ce que là, est-ce que ça je sais le faire, je sais pas faire, je peux le faire, est-ce que je le fait bien ? Est-ce que... ».* Cette réflexion n'occulte pourtant pas la production. David y fait constamment référence :

« J'ai produit très rapidement des choses » - « Je faisais des choses plus vite que les autres, en tout cas je produisais » - « Ils ont beaucoup apprécié aussi ben mon autonomie, les résultats, parce que j'ai vraiment produit des choses et rapidement ! » - « Et je pense que c'est aussi une des raisons pourquoi on m'a proposé des choses, c'est parce que je contribuais, enfin... »

On voit bien ici l'importance pour le formateur, autant que pour l'Institution, de la nécessité de production. Bien qu'elle ne puisse se dissocier de la pensée, elle est le seul moyen de mettre en visibilité ses compétences et sa réflexion. Produire des choses permet au formateur de voir concrètement ce qu'il est capable de faire et ce afin de se sentir compétent et professionnel. *« J'ai fait un super boulot qui a été valorisé etc. donc là tu te prends déjà un peu des galons, c'est « ok j'ai fait ça » mais même ça, parce que j'ai fait que ça, tu vois c'est, je, voilà c'était un produit, j'ai fait c'était un référentiel de compétences ».* Si David s'est vu proposer de continuer dans l'Institution après son stage, c'est également dû en grande partie à sa capacité de produire des outils, d'apporter des réflexions, de concevoir des dispositifs de

qualité dans une temporalité restreinte. « *Donc voilà, donc tu acquiers comme ça une identité de... tu contribues, t'es écouté, tu... tu te sens reconnu !* »

4.8. L'importance du réseau comme ressource dans l'entrée du métier

Une de nos interrogations de départ était celle de comprendre ce qui permettait au formateur novice de s'insérer dans une organisation et quelles étaient ses ressources permettant d'acquérir les compétences afin de répondre aux diverses missions qu'il devait accomplir. Les réponses récoltées au travers des entretiens sont de fait singulières et dépendantes du parcours de chacun. Nous pouvons néanmoins les regrouper sous une thématique globale : celle du réseau.

La recherche d'une place de stage, tout d'abord, ou l'obtention d'une place de travail fait déjà appel à cette notion de réseau. Si pour certains, l'envoi spontané de candidature ou la réponse à une offre d'emploi leur a permis de s'insérer dans une organisation, pour d'autres, le recours au réseau a été bénéfique. En effet, pour les trois formateurs dont les entretiens ont été retranscrits, l'entrée dans le métier s'est fait par ce biais là. Pour Barbara, par exemple, son directeur connaissait étroitement son premier référent de stage, ce qui lui a permis l'obtention de sa place de stage à la HEP, qui s'est ensuite transformée en un contrat de travail. Pour Mattia, ce sont les relations créées avec des professeurs de l'Université qui lui ont permis de trouver un poste en tant que formateur diplômé. Quant à David, cette notion de réseau est très importante et traverse par ailleurs tout le récit. *« Lorsqu'on te dit qu'il faut trouver un stage etc. et qu'on a aucune idée de ce qu'on peut faire... Ben c'est problématique, c'est très interrogeant, on postule... et il se trouve, là aussi, je suis toujours allé un peu au culot. C'est vraiment le réseau, c'est en parlant avec les gens ».*

Suite à leur engagement (stage-emploi), cette notion est d'autant plus présente. En effet, pour la plus part des formateurs interrogés, une critique a été formulée, celle du manque de transmission d'outils durant leur formation universitaire. Engagés dans l'entreprise, ils se retrouvent rapidement à devoir répondre à des demandes concrètes de l'organisation : analyse de besoins, mise en place de cours de formation, évaluation de dispositifs, etc. De fait, ils ne possèdent pas toujours les outils leur permettant de répondre à ces demandes. Bien qu'ils reconnaissent l'apport, les savoirs et les compétences qu'ils ont acquis au travers de leur formation universitaire, notamment dans le fait de porter une réflexion critique autour de la formation et apports théoriques autour de la pédagogie pour adultes, le manque d'outils « concrets » est fortement ressenti. C'est dans ces moments de difficultés, lorsque le manque d'outils ou de procédures se fait ressentir, qu'une de leurs premières ressources a été le réseau. Certes, le recours à la littérature, aux exemples d'outils présents sur internet et des références à certains de leur cours dispensés à l'université a été aidant. Néanmoins, la ressource première est celle d'aller à l'encontre d'autres professionnels, en vue de trouver des réponses à leurs connaissances manquantes. David évoque ce réseau comme une compétence acquise lors de son premier stage, compétence qu'il définit comme *« d'aller demander de l'aide »*. Les divers contacts créés et les rencontres réalisées dans son parcours sont composés de personnes ressources auquel il fait appel. Ce réseau n'est pas préexistant. Il a été construit par le formateur, parfois de manière inconsciente, mais cela est indubitablement une aide précieuse le permettant de progresser dans son activité.

« J'ai marché... tout du long au réseau. (...) moi je crois, que sans m'en rendre compte mais depuis peut-être l'âge de 15 ans... Je marche au réseau. J'aide les gens, les gens ils m'aident. Je suis disponible, les gens il se trouve qu'ils sont disponibles, mais c'est... j'attends rien contre les aides mais il se trouve que c'est comme ça ! Après il y a toute histoire d'écoute, d'intérêt, justement l'OI c'est une curiosité vis à vis du monde, vis à vis de l'être humain, et ça je le l'ai, donc je vais demander, pis du coup les gens me connaissent et pis voilà. Y a ce réseau. »

Faire appel au réseau n'est pas uniquement une aide pour répondre à des questions « techniques » du métier. Il permet également l'insertion dans l'organisation par la connaissance de son contexte socioprofessionnel. Le récit de Mattia évoque de fait l'importance de cette connaissance. On le repère par la personne qu'il cite comme une personne ressource, la secrétaire de son unité. *« La personne qui m'a aidé, c'était la secrétaire, qui est plus là maintenant, qui est partie travailler ailleurs, qui est, avec laquelle je partageais mon bureau. Mais voilà, elle était là depuis plus longtemps que moi, elle connaissait bien, beaucoup de choses, donc je me suis beaucoup référé à elle »*. La création et la connaissance du réseau est également un facteur essentiel de l'entrée dans le métier de Mattia. C'est à travers la rencontre de ces personnes de référence pouvant être ressources, selon les besoins, que Mattia a le sentiment d'être professionnel et compétent. Il traduit son sentiment de compétence par le fait *d'être à l'aise* :

« Ça été un long processus pour me sentir à l'aise, justement, je te dis, c'est après 3 ans où je découvre, là je commence, je me rends compte que pour la première fois que je suis à l'aise. Que je suis bien dans ce secteur, avec ces gens, que je sais prendre mon téléphone pour appeler la bonne personne si j'ai besoin de quelques trucs, je sais à qui m'adresser, je sais où trouver l'info, si y a quelqu'un qui me pose des questions, je peux répondre ou l'envoyer à la bonne personne. »

Ce réseau participe ainsi à la construction de son identité professionnelle et à son sentiment de compétence. Notons de plus que dans l'apprentissage du métier de formateur pour adultes, les connaissances techniques liées à la formation, n'est pas suffisant. En effet, une grande part du métier est liée à des tâches administratives, sous-catégorie de l'activité du formateur qui n'est pas négligeable. Ainsi, lorsque Mattia doit mettre en place des formations, toute une partie de la tâche concerne la logistique permettant la réalisation de cette formation (location de la salle, du matériel, etc.). Elle est d'ailleurs une des compétences essentielles à Mattia :

« Si un formateur devait faire exactement ce que je fais, avec le même rendement. (...) il faudrait quelqu'un qui connaisse hyper bien l'Institution où je suis et qui connaisse le réseau et les gens. (...) Qui appeler etc., mais avoir un réseau ! Donc, par exemple, tu cherches une salle de formation, tu sais que, tu t'entends très bien avec telle personnes, il y a tel centre de soins qui t'appelle, tu sais que c'est un centre de soins qui est un peu, comment dire, réfractaire, qui est pas hyper cool avec la fédération des centres de soins. Il y a en a un autre qui appelle, tu sais qu'il est, qu'il fait partie du comité ».

Cette part administrative est par ailleurs un des aspects inattendu des formateurs débutant dans la profession. En effet, l'Université apporte des connaissances théoriques quant à la mise en place d'une formation. Or, l'apprentissage de la logistique, de fait nécessaire à la création de formation, n'est pas acquis dans le cursus universitaire. Il est question ici de compétences situées, dépendantes du contexte, qui doivent être acquises sur le terrain. Souvenons-nous de Fiore exerçant comme formatrice dans les métiers de la télévision. Lorsqu'elle a été mandatée pour monter des ateliers de formation, son activité était essentiellement portée sur la prise de contact avec les différents corps de métier, leur mise en relation et la location de matériel. La partie de l'activité relative à l'ingénierie proprement dite est certes essentielle, mais semble secondaire sur le plan de la temporalité investie dans la création de ces ateliers de formation. Cet écart, entre l'imaginaire du métier de formateur et la pratique, a été mentionné dans la plus part des récits récoltés. La question économique peut expliquer cet écart. De fait, l'absence, par exemple, de secrétaires dans l'unité, oblige certains formateurs à gérer par eux-mêmes les contrats régissant l'engagement de formateurs externes ou bien la comptabilité de l'unité de formation.

5. CONCLUSION

Avant de faire une synthèse des apports présentés dans ce travail de recherche, je souhaiterais mettre en exergue ce que le mémoire m'a apporté à un niveau personnel.

Comme je l'ai évoqué dans l'introduction de ce travail, le choix de la problématique de l'entrée dans le métier des jeunes formateurs d'adultes, et ce au-delà de l'intérêt de la recherche proprement dite, provenait d'une double motivation. Tout d'abord cette recherche me permettait d'étudier le métier de formateur par une autre porte d'entrée que celle empruntée jusqu'à présent, au travers des cours universitaires et des stages en alternance. Cette question avait de plus une cohérence par rapport à mon parcours et les questionnements qui m'ont habité jusqu'à aujourd'hui, que ce soit au travers des emplois que j'ai exercés en parallèle de mes études, de la danse ou encore de ma position d'apprentie formatrice. De fait, quel que soit le résultat final, j'allais acquérir inévitablement de nouveaux savoirs et, peut-être même, répondre à certaines de mes interrogations. Néanmoins, je ne pouvais imaginer l'enrichissement personnel que ce travail allait susciter.

Cette recherche m'a tout d'abord permis d'approcher le métier de formateur par une voie d'accès que je n'avais encore eu l'occasion d'emprunter, c'est-à-dire par la démarche d'aller à la rencontre de professionnels ayant réalisé les mêmes études que moi et exerçant le métier auquel je me destine. Toutes ces rencontres, aussi diverses soient-elles, ont été d'une extrême richesse. Tout d'abord par le lien qui pouvait se tisser au fil de l'entretien, mais également par le recueil des récits de personnes me témoignant d'une partie de leur expérience. Cet enrichissement provenait de la découverte des événements significatifs de leur parcours professionnel, ainsi que des critiques et des réflexions qu'ils portent sur leur formation et leur métier. Ces échanges et l'avancement, en parallèle de la recherche, ont permis de me sentir totalement impliquée dans ce travail. Premièrement, ma position de chercheuse m'a fait découvrir le processus par lequel une étude se construit, se redéfinit et s'enrichit, un peu comme une enquête qui prend sens et donne à voir des réponses au fil du temps. En second, mon sentiment d'implication a été plus personnel par des réflexions et des questionnements permanents autour de ma position d'apprentie formatrice en fin d'études, de la construction de mon identité professionnelle et de mes possibles compétences. Par conséquent, ces réflexions, les entretiens réalisés ainsi que la littérature étudiée pour ce travail m'ont, en quelques sortes, préparée à ma propre entrée dans le métier.

Apports de la recherche :

Bien que l'expérience et le parcours de chaque formateur rencontré soient singuliers, notre recherche nous a permis de soulever des similitudes permettant d'appréhender de plus près ce qui caractérise l'entrée dans le métier. De cette manière, nous avons tenté d'apporter des réponses et des pistes de réflexions aux questions correspondantes à l'entrée dans le métier pour un jeune formateur d'adultes. Notre étude nous a permis de comprendre ce qui est déterminant dans la construction identitaire du professionnel, de saisir les facteurs participant à son sentiment de compétence, les ressources employées permettant de surmonter les difficultés et de comprendre les éléments déterminants concernant l'émergence de la professionnalité.

Une de nos hypothèses de départ s'est construite sur la supposition d'une rupture pouvant faire éprouver entre l'obtention du diplôme et la première prise de poste. Or, cette frontière

s'est avérée perméable, étant difficilement identifiable pour certains. En effet, le stage universitaire a, parfois, joué le rôle de tremplin, de porte d'accès leur permettant de décrocher leur premier poste de formateur pour adultes dans le même lieu où a été réalisé le stage, rendant cet écart, entre le monde universitaire et le monde professionnel, peu visible. Pour les formateurs ayant quant à eux vécu ce basculement, c'est-à-dire d'insérer un milieu professionnel inconnu à la suite de leurs études, l'épreuve ne s'est pas donnée à voir là où notre hypothèse de recherche le supposait. En effet, notre recherche nous a démontré deux événements significatifs présents dans leur parcours de formation et professionnel autre que l'insertion dans le monde du travail proprement dite. La première se situe lors du premier stage universitaire. Cette expérience a été évoquée dans tous les récits récoltés comme étant un événement significatif et déterminant de leur parcours. Ce stage a été le déclencheur principal de la construction de leur identité professionnelle, de la prise de conscience d'une partie de leurs compétences, mais il a également tenu le rôle de confirmer leur choix d'études par la réalisation et la réussite du mandat. Si cet événement est, de plus, vécu comme une épreuve, c'est qu'il est la première prise de contact avec le milieu professionnel de la formation. Les formateurs se retrouvent à devoir postuler et à démontrer une partie de leurs compétences avant même que ceux-ci ne soient encore conscientisés. Ils doivent de plus incarner et jongler entre trois rôles, celui de stagiaire-apprenant, d'étudiant et d'apprenti formateur. Le stage et la réussite du mandat sera également une source permettant le développement de leur sentiment d'efficacité personnelle, ce qui sera une ressource afin de surpasser les épreuves futures, notamment vécues durant l'entrée dans le métier.

Le second événement significatif commun aux entretiens est, comme nous avons pu le démontrer dans notre analyse, la première mission lors de la prise de poste en tant que formateur d'adultes diplômé. Elle est de fait vécue comme une épreuve étant conséquente dans l'entrée du métier, engendrant une transformation au niveau identitaire du professionnel. Ainsi, la réalisation et la réussite de la mission permet le développement de leurs compétences, d'acquérir des savoirs conséquents tant au niveau de l'institution qu'au niveau du métier de formateur. De plus, ce qui caractérise cette mission est qu'elle expose le travail du professionnel et par conséquent lui-même vis-à-vis de l'institution et des tiers. Cette surexposition et la responsabilité détenue par le professionnel comportent de multiples enjeux. Par rapport à l'individu d'abord, confirmant la légitimité qu'il a à occuper le poste, et ensuite par rapport à l'institution, dont le résultat de la mission influera sur le contexte professionnel. C'est également au travers de cette première mission que la professionnalité émergente du formateur se donne à voir. Cette professionnalité est de fait visible par la mise en pratique de ses savoirs théoriques, par le choix méthodologique lui permettant de réaliser la mission, par la création d'outils de travail et les ressources utilisées lui permettant d'accomplir la mission.

Un facteur est, néanmoins, capital, sans quoi la transformation identitaire du professionnel ne peut se faire. Il s'agit du jugement d'autrui. Qu'il soit pour le mandat réalisé durant le stage universitaire ou la première mission à la prise de poste, la validation du travail effectué émanant d'un autrui significatif est essentiel. Car même si l'activité, que le formateur est chargé de réaliser, est accomplie avec succès, le manque d'évaluation par les pairs risquerait d'empêcher la reconnaissance du travail de l'individu et la légitimité de ce dernier à occuper le poste pour lequel il est engagé. Ce jugement est par ailleurs un élément essentiel participant à la construction de l'identité professionnelle et la validation du sentiment de compétence.

L'analyse des entretiens a également permis de repérer un second élément essentiel dans l'entrée dans le métier. Il s'agit de la création et de l'utilisation du réseau par les jeunes professionnels. En effet, la formation universitaire n'est pas en mesure de transmettre tous les outils nécessaires à l'exercice du métier, car les situations pouvant être critiques pour les futurs formateurs sont singulières et dépendantes du contexte. Par conséquent, le réseau sera d'autant plus important qu'il sera la ressource première pour le professionnel afin d'accomplir les différentes activités composant son métier et de résoudre les problèmes rencontrés. Ainsi, le réseau, constitué de personnes externes ou internes à l'institution, sera d'une aide précieuse dans l'insertion du formateur lui permettant de se socialiser, d'acquérir les outils spécifiques à la réalisation des différentes missions et de savoir où trouver de l'aide et ce, tout au long de sa carrière.

Arrivant au terme de notre travail de recherche, nous souhaitons faire part de deux pistes de réflexions permettant d'enrichir et d'approfondir l'analyse de l'entrée dans le métier des jeunes formateurs pour adultes. Nous avons, tout d'abord, constaté que la retranscription intégrale des entretiens est une démarche méthodologique importante dans l'analyse des récits. Certes, une écoute attentive des témoignages permet de repérer les caractéristiques qui constituent l'entrée dans le métier. Néanmoins, une analyse basée sur une retranscription permet, à notre sens, un travail d'avantage affiné des récits. Ceci est dû au fait que le travail d'écoute ne peut se focaliser que sur une thématique précise, ce qui peut faire courir le risque de perdre certaines données.

Une seconde piste pouvant enrichir cette recherche serait celle d'organiser une nouvelle rencontre d'ici une à deux années avec les formateurs interrogés. Ceci permettrait de repérer de nouvelles transformations opérées par une plus grande expérience professionnelle des formateurs et ainsi enrichir notre travail de recherche. De plus, certaines personnes rencontrées se trouvaient, au moment de notre entretien, à devoir faire un choix quant à l'orientation à donner à leur avenir professionnel. Ce changement était encore trop proche temporellement de notre rencontre, les empêchant de prendre le recul nécessaire afin de repérer les transformations engendrées par ce choix biographique. Ce second entretien nous apporterait ainsi de nouvelles données afin d'enrichir la compréhension et l'étude de notre problématique de recherche.

6. BIBLIOGRAPHIE

- Baillauquès, S. (1990). *La formation psychologique des instituteurs*. Paris : PUF.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck.
- Baudouin, J.-M. (2010). *De l'épreuve autobiographique*. Berne : Peter Lang.
- Baudouin, J.-M. (2009). L'autobiographie à l'épreuve du texte : la formation comme exotopie. In D. Bachelart & G. Pineau (Ed.), *Le biographique, la réflexivité et les temporalités*. Paris : l'Harmattan
- Collins, J.-L. (1982). Self-efficacy and ability in achievement behavior. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Courtois, B., Mathey-Pierre, C., Portelli, P. & Wittorski, R. (1996). Transformation de la formation et recomposition identitaire en entreprise. In J.-M. Barbier & F. Berton (Ed.), *Situations de travail et formation* (pp. 137-148). Paris : L'Harmattan.
- Dubar, (1991). *La socialisation*. Paris : Armand Colin
- Dugué, E. (1993). *Les employés peu qualifiés face à la compétence*. Thèse de doctorat, Lille : Université des Sciences et Techniques de Lille.
- Dugué, E. (1993). *Les employés peu qualifiés et la logique de la compétence ; mobilisation ou démobilisation au travail*. Paris : CNAM
- Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapports à la formation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. De Villiers & M. Kaddouri, (Ed.). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp.121-145). Paris : L'Harmattan.
- Kaufmann J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge : Cambridge University Press
- Lecompte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. In P. Carré (Ed.), *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle : autour de l'œuvre de Bandura* (pp. 59-90). Paris : L'Harmattan.
- Lisimberti, C. (2006). *L'identità professionale come progetto. Una ricerca su insegnanti e formazione*. Milano : Vitaepensiero

- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve, L'individu dans la France contemporaine*. Paris : Armand Colin.
- Mathey-Pierre, C. & Bourdoncle, R. (2001). Autour du mot professionnalité. In *Recherches sur les Institutions et pratiques de formation* (pp. 137-148). Paris : INRP
- Maheu, L. & Robitaille, M. (1991). Identités professionnelles et travail réflexif : un modèle d'analyse du travail enseignant au collégial. In Lessard, C., Perron, M. & Bélanger, P.W. (dir.) *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990* (pp. 93-111). Montréal : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Rastier, F. (1999). Action et récit. In M. De Fornel & L. Quéré (Ed.). *La logique des situations* (pp. 173-198). Paris : EHESS
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Laval : Les presses de l'Université de Laval
- Shaw, C. (1930/1966). *The Jack-Roller. A Delinquent Boy's Own Story*. Chicago : University of Chicago Press.
- Stroumza, J. (1995). *Formateurs : Qualifications actuelles et futures* In *Profession : Formateur d'adultes, Politiques de formation et rôle des Universités* (pp. 7-16). Genève : Cahiers de la section des Sciences de l'Éducation. Pratique et Théorie. No 76
- Tardif, M. (1993 a). Savoirs et expérience chez les enseignants de métier. In Hensler, H. (dir.) *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* (pp. 53-86). Sherbrooke (Canada) : Éditions du CRP.
- Tardif, M. (1993 b). *Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement : remarques et notes critiques*. Montréal : Revue des sciences de l'éducation. vol. XIX, n° 1,
- Tardif, M. (1993 c). Éléments pour une théorie de la pratique éducative : Actions et savoirs en éducation. In Gauthier, C., Mellouki, M. & Tardif, M. (dir.) *Le savoir des enseignants. Que savent-ils ?* (pp. 23-47). Montréal : Éditions Logiques
- Trépos, J.-Y. (1992). *Sociologie de la compétence professionnelle*. Nancy : Presses universitaires.
- Vanini, K. (2007). *Les débuts dans la profession d'enseignant : dimensions biographiques et formes identitaires*. Projet de thèse. Genève : FAPSE

- Weiss, D. (1983). *Du concept de professionnalité dans les relations industrielles Italiennes*. (pp. 369-379). *Relations industrielles / Industrial Relations*, vol. 38, n° 2.

ANNEXE

6.1. Grille d'entretiens

Fiche présentation :

Pourriez-vous vous présenter en quelques mots : âge, parcours, formation, profession / domaine d'activité

Entrée dans l'entreprise

- 1) Comment s'est déroulée la période entre la fin de vos études et le commencement de votre emploi ?
- 2) Comment avez-vous pu accéder à ce poste ?

Moyens, Réseaux / Entretien d'embauche / début de prise de poste

Vision première du métier, de l'entreprise, de l'organisation :

- 3) Quelle était l'image que vous vous faisiez autour de cet univers ?
Comment vous vous imaginiez dans ce travail ?
Avez-vous des appréhensions, des inquiétudes avant de débiter ?

Moments clefs :

- 4) Quelles ont été les grandes étapes, les grands moments ?
- 5) Quelles ont été les épreuves que vous avez été amené à traverser (positive - négative)?
Quelles ont été les difficultés?
- 6) Quelles ont été vos ressources ?
Comment les épreuves ont-elles été traversées ?
- 7) Le changement s'est-t-il opéré à la suite de petits événements ou au contraire, suite à un moment décisif où il y a eu un avant et un après ?

Devenir professionnel :

Q : Comment s'est déroulée votre insertion ? Comment avez-vous fait pour vous intégrer ? A quel moment avez-vous eu le sentiment de faire partie de l'équipe ?

Q : Etes-vous considéré dès le départ comme professionnel ? Étiez-vous sur de vos choix, des décisions que vous deviez prendre dans votre travail ?

Q : Lorsque vous aviez des doutes, des questions, comment vous y répondiez? : Qu'est-ce qui vous a aidé sur le terrain ? Était-ce vos collègues ? Votre expérience ? Vos activités hors du contexte professionnel?

Q : À quel moment êtes-vous senti compétent ? Y a-t-il un moment précis marquant ce changement ?

6.2. Retranscription des entretiens

6.2.1. Entretien de Barbara

Entretien - Barbara - HEP de Fribourg

Comme je disais dans le mail, ce qui m'intéresse est de savoir, ben déjà de connaître ton parcours avant la FAPSE, comment tu as trouvé ton poste ici, comment s'est déroulé cette phase entre l'uni et la vie professionnelle, ton insertion professionnelle, par rapport à l'équipe peut-être, quelles ont été tes premières missions, tes premières difficultés, un peu tout ça, également, après je sais pas, ça dépend un peu des parcours, mais quel était ton imaginaire avant d'entrer dans l'École pédagogique, comment tu voyais le métier, comment tu imaginais le métier de formateur d'adultes, est-ce que tu as été déçue par rapport à ce que tu as trouvé, savoir s'il y a eu un écart. Quelles ont été tes difficultés, comment tu as fait pour...

Ouais, pour manager tout ça. Comment j'ai ou comment je fais encore ! Pour essayer de m'y retrouver (rire)

Et puis, justement, je me rends compte au fil des entretiens ce n'est pas toujours le cas, parce qu'en fait moi je me suis basée sur mon parcours, justement qu'il y a peut-être un moment où on joue au professionnel, on n'est pas sur on n'est pas... et à un moment, il y a peut-être un déclic où on se dit « ah ! Ah ouais c'est bon ! ». Voilà c'est un peu toutes les questions...

Mmh, d'accord, ouais... ok. Bien ! Alors, je vais commencer par quoi ? Par le parcours avant le...

Peut-être le parcours.

D'accord, bon alors... Je suis, enfin j'ai été enseignante pendant 15 ans. Don je suis plus une toute jeune hein ? (rire) Oui, pendant 15 ans dans les classes fribourgeoises avec des... d'abord des élèves de troisième et quatrième année, puis ensuite des élèves de première, deuxième année... durant cette époque là, il y a eu, ce qu'on appelle dans le canton de Fribourg une réforme scolaire École Fribourgeoise en changement, tu as peut-être entendu parler de ça? Qui a bougé beaucoup les pratiques en fait des enseignants... Où on passait d'un enseignement relativement cadré, frontal, à des classes en atelier, mettre l'élève au centre, prendre en compte la différenciation des élèves dans les apprentissages etc. Pis alors, bon, je me suis pas mal investie là-dedans, notamment autour des questions de lecture des, des jeunes élèves où même en fait avant EFC (*École Fribourgeoise en Changement*), je voyais déjà qu'il y avait des difficultés, tu sais, on devait évaluer les élèves en fin de deuxième année, pour dire si oui ou non ils savaient lire ! Et puis, il y avait vraiment des décalages en terme d'évaluation des élèves pis ça été ma porte d'entrée si tu veux de réfléchir, mais est-ce que les notes correspondent, est-ce qu'on devrait pas être plutôt sur un... sur un accompagnement des élèves avec des appréciations, enfin bon. Avec toute une équipe de collègues on s'est mit à réfléchir un peu sur ces questions là. Et puis de fil en aiguilles, j'ai, j'ai un peu, si tu veux pris les devant dans ce groupe, et puis... mon directeur d'établissement est venu me demander de, de devenir ce qu'on appelle « doyenne d'établissement », don adjointe si tu veux. Juste au moment où notre établissement entrait dans cette, enfin dans cette réforme, si tu veux, EFC qui nécessitaient d'accompagner les enseignants... enfin des groupes de réflexion au sein de l'établissement. Alors, en gros, c'est

un peu ce.... Ca, ça été un déclic, si tu veux... qui a fait que, ben je me suis retrouvée dans la situation de devoir mener des, des groupes d'enseignants, j'y ai trouvé du plaisir, ça c'est bien passé, les choses étaient vraiment... ouais ! Agréable. Le feeling avec mes collègues était bon et on a fait du bon boulot ! Mais à un moment donné, je me suis trouvée... coincée dans... dans mes... capacités si tu veux, à faire avancer, pas forcément les collègues, mais plus la direction ! Je... je butais toujours sur les mêmes difficultés, j'avais un directeur qui, qui bloquait sur un certain nombre de choses, puis je, je trouvais qu'on... je tournais en rond ! J'arrivais plus à avancer. Ça a correspondu à une... forme de, de burn out, on peut dire quoi, où je me suis beaucoup investie et puis... puis à un moment donné j'ai fait une, une crise de panique ! De nuit, j'ai cru que j'y passais, donc c'est un mauvais souvenir dans mon existence ! (rire)

Mais à cause que ça n'avancait pas comme tu voulais ou...

Ouais, pis je pense je me suis beaucoup chargée... de cette préoccupation si tu veux ! Enfin, de me dire mais où est-ce... je l'ai pris... ce qui est un de mes modes de fonctionnements, je l'ai pris relativement fortement sur mes épaules ! Trop ! Probablement, et puis ... je l'ai vécu d'une manière un peu émotionnelle !... Mais ça on pourra y revenir mais... le fait de le vivre émotionnellement, ben du coup je me suis, je me suis chargée de ce, de ce problème là et puis ça m'a... ça m'a, ça m'a sur-chargée ! Si tu veux... donc euh là... j'ai encore quelque chose à apprendre, parce que je retrouve ce fonctionnement là, actuellement, dans mon.... Dans mon, dans mon job quoi ! Alors voilà !... Donc du coup, ça effectivement conduit à une forme de burn out, qui m'a... suite auquel j'ai... ben j'ai fait le point ! Je me suis dit : bon ça joue pas ! En fait je suis frustrée dans cette situation là, de sentir que je tourne en rond !... J'ai besoin d'outils ! Il me manque... il me manque des savoirs théoriques, il me manque des, des, des façons de faire, des savoirs d'action si tu veux. Pour essayer de sortir de... de cette situation là, puis d'avancer ! Et au bout du compte, alors ça je l'ai, je l'ai analysé après, à travers mon parcours universitaire. Mais ce qui m'importait... là dedans, c'est pas tellement les enseignants, c'est pas tellement le système, mais c'est l'élève au fond de sa classe ! C'est, c'est... si tu veux c'est le sens que ça donne à mon activité, du coup, c'est pas pour rien que je me retrouve à la EFC, tu vois ? Ça, ça aussi un sens par rapport à ça. Alors... ça, ça fait peut-être écho à mon histoire de vie, d'enfant, enfin, y a, y a certainement, tu vois, des valeurs qui viennent, relativement loin ! Enfin... je pense que M. Baudouin serait pas surpris d'entendre ça ! (rire) Alors voilà ! Mais... alors, où est-ce que j'en étais.... Voilà, bon enfin, ces valeurs, là ! Du coup, je me suis dit « il faut que je réfléchisse... comment je peux... me sortir de cette situation là et puis, ben évoluer ». Alors, j'ai fait un... un bilan, une sorte de bilan de compétences, ça s'appelle un bilan psycho-professionnel... dans une boîte privée à Fribourg. Bon, alors, qui a mit, effectivement, en évidence que j'avais un... pas mal de, de, de capacité en terme de développement, entre autre, réflexion ... et puis que la formation d'adultes serait probablement... un... un domaine qui me conviendrait bien ! C'était pas le seul, il y avait, il y avait tous les aspects médiations, aussi qui... ouais, qui font partie si tu veux, des choses qui sont importante pour moi ! D'ailleurs, si je fais un petit retour en arrière, sur le moment où j'ai accepté d'être adjointe, doyenne de direction... j'ai vraiment positionné mon action sur des aspects, si tu veux, pédagogiques, mais en disant à mon directeur « je suis ok de prendre ce poste là, mais uniquement si... enfin, je vois mon rôle comme étant celui d'une courroie de transmission entre les pratiques professionnelles des enseignants dans les classes et les aspects institutionnels, administratifs. Donc, c'est dans ce ! ...ce lien là que je me situe. Et je pense que un truc qui m'a, qui a fait que je suis arrivée à ce... à cette impasse, si tu veux, ce, ce... ce burn out, c'est que même si j'ai pu avancer pas mal là-dedans, y a un moment donné où ça a bloqué, puis c'était, c'était contre mes valeurs,

contre... beaucoup de choses... ben qui ont fait qu'effectivement je me suis, je me suis chargée excessivement.

Voilà... alors donc... j'ai fait ce bilan !... psycho-professionnel.... Qui a aussi montré que j'avais une frustration intellectuelle... dans tout mon parcours, enfin si tu veux, puis que j'avais besoin de, de pouvoir manier des idées, avoir des points de repère, etc..... Et puis du coup, ben je me suis lancée à la FAPSE quoi ! Ça m'a orienté sur, sur la FAPSE, avec une orientation très claire ben formation d'adultes, quoi ! Je me suis pas posée la question de savoir si je devais faire AISE ou autre chose. Ca c'était, c'était très clair. Alors, voilà ! J'ai continué à enseigner à 50% pendant ce temps là. Et puis, alors autre activité que j'avais pas mentionné c'est que j'ai été plusieurs années de suite, ce qu'on appelle praticienne formatrice, je sais pas si tu sais ce que c'est ? Plus ou moins ?

Redis-moi, parce que tu sais après les termes changent selon...

Ouais, ouais. Si tu veux, j'accueillais des stagiaires d'ici ! De la EPF, dans, dans ma classe. Pour la partie pratique de leur formation. Et puis alors là aussi, ben tu vois c'est une conjonction de choses, quoi, il y a aussi eu ce ... ben le fait, que j'ai trouvé difficile de pouvoir accompagner valablement des stagiaires... revenir sur ma propre activité pour... extraire les compétences qui sont les miennes, pouvoir, pouvoir en faire état... Ouais ! Je trouvais qu'il y avait beaucoup d'éléments, finalement, qui étaient relativement technique et pas... pas évident à... ouais à faire, si tu veux.... J'ai trouvé que mon accompagnement était pas forcément toujours bon et... et que j'avais peut-être des vues un peu... un peu sclérosée, un peu... unilatérale... A posteriori, je pense que j'ai pas toujours été très aidante dans ce, dans cette fonction là. Puis ça je pense que ça m'a pas mal... interrogée aussi quoi, par rapport à... à mon activité.

Mais pour toi, c'était le système qui rendait difficile le suivi des stagiaires ou c'est du à ta propre réflexion ?

Oui... non, non, c'est pas, alors, bon le système il y a une part effectivement de choses qui sont pas forcément très évidente. Notamment, le fait que tu accompagnes et que tu évalues en même temps. Donc, changer de casquette depuis l'accompagnement jusqu'à l'éval... enfin, tu vois ? Passer de l'accompagnement à l'évaluation il y a un problème... ..voilà ! Il faut vraiment changer de posture quoi. Et puis être très claire là dedans, chose dont j'étais pas consciente avant l'uni. Tu vois ? C'est aussi, ça c'est des éléments que l'uni m'ont apporté, enfin des éléments de réflexion. Alors y a ça, mais y a, c'est, c'était par rapport à mes propres... compétences si tu veux ? Capacité de décentration par rapport à ma propre... activité, ma propre manière que j'avais d'envisager mon activité d'enseignante... et puis là de nouveau tu te retrouves dans des sortes de conflits de valeurs entre la manière dont agit une étudiante et puis dont toi tu, tu proposerais... le même enseignement, mais autrement tu vois ? Alors... Beaucoup centrée sur des questions relationnelles avec les enfants... des trucs de ce type là, quoi... Alors, c'est dans ce sens là aussi que pour moi l'analyse de l'activité à eu... enfin tu vois... enfin, à fait résonance sur mon parcours professionnel, de me dire mais si tu réfléchis aux questions d'analyse de l'activité et que tu es capable de décortiquer quelque part le, le... ta propre activité, tu mets jour tes compétences, tu peux les exprimer, enfin y a, y a tous ces éléments là qui sont, qui rentrent en ligne de compte.... Voilà ! J'en étais où ? J'ai fait des tas de détours (rire)

Tu commençais à m'expliquer que tu étais rentrée à l'université, que tu continuais à travailler...

Ouais, voilà. Donc durant 2 ans, j'ai continué à bosser à 50 % avec une collègue de duo avec laquelle je m'entendais... et je m'entends toujours très bien ! ... Donc, j'ai fait ma première année si tu veux de tronc commun en 2 ans. ... Et puis après, ben je suis entrée dans... je suis entrée dans le système licence et j'ai finis en système master, donc y a eu un truc un peu... ouais, tu vois un peu ... Des sortes de glissements quoi, en court de routes mes études se sont allongés d'une année, ce qui était pas forcément très agréable, mais voilà c'est comme ça. (Rire). Donc après je rentrée dans le bachelor actuel, et puis il y a eu... il y a eu le premier stage qui pour moi en fait était encore un stage d'une année... de fait j'y ai passé 9 mois quoi. Donc là j'ai abandonné mon, mon poste d'enseignante, parce que je pouvais pas faire un stage plus tout le reste... Et puis, j'ai été à l'Institut de formation continue (IFC) où j'ai travaillé à avec un gars qui bossait beaucoup sur la validation des acquis de l'expérience, donc... alors là je peux faire vraiment un lien entre la question de l'évaluation qui m'a toujours intéressée déjà avec mes jeunes élèves, tu vois sur quand je parlais de lecture... où ça me posais un problème... et puis ben validation des acquis. Puis je dirais que c'est là que je suis vraiment entrée dans la notion de, de compétences, d'évaluation un peu différente si tu veux. Pour moi il y a une cohérence avec la question de l'analyse de l'activité justement. Je retrouve des liens si tu veux... Donc j'ai beaucoup bossé là dessus. Ca pas été des moments très faciles... je... je me suis retrouvée avec une mission pas claire, comme souvent... avec... ouais, vraiment la nécessité de réinterrogée cette mission, puis finalement de montrer qu'elle était, qu'elle tenait pas la route ! Donc tu vois, quand tu démarres dans le métier puis que tu te dis « attends, qu'est ce que je fais avec ça ? » Alors tu te jettes dedans, tu fais le truc et puis tu te dis « mais ça coince, y a, ça joue pas ! » Pour en arriver à un niveau de conscience si tu veux, à partir de l'activité, pour pouvoir dire, y a tel truc, tel truc et tel truc qui fonctionne pas !... et puis pouvoir l'affirmer ! Avec une certaine assurance de ce que tu amènes, ben voilà, ça c'est une épreuve ! On est dans un, dans quelque chose de pas simple si tu veux. Et puis, là dessus... ..enfin, s'est additionné une difficulté... ..je sais pas si on peut appeler ça une difficulté, un... des aspects relationnels pas forcément simple, avec... mon directeur de stage si tu veux. ...

Parce que tu remettais en cause la mission ?

Non, non, alors, là il était, il était ouvert à cette question là, mais bon alors déjà pris dans la vie active, tu vois ? Une fois de temps à autre « je suis là ». Pis j'avais des demandes relativement fortes peut-être, plus forte, il ne pouvait supporter, tu vois ? En terme de questionner le projet... remettre, enfin avoir des moments d'échange, de manière à pouvoir ben justement, enfin travailler en cohérence, valeur qui m'est... chère ! Qui revient tout le temps quoi.... Et puis c'est vrai qu'à un moment donné, c'était un peu... ..je sais pas si on peut dire conflictuelle, mais en tout cas tendue, serrée, de la négociation serrée j'ai envie de dire. Puis alors là, de nouveau je me suis chargée pas mal de tout ça... j'ai pas fait de burn out heureusement ! Mais j'ai sentis que c'était lourd quoi, que c'étais... que c'étais pas simple. Et puis, j'ai du faire tout un travail sur moi de me dire « bon, maintenant... je sais où je vais mais je lâche prise sur le plan relationnel ». Alors, il y avait ces 2 niveaux. Il y avait le niveau si tu veux, relationnel, où il fallait que je lâche prise. Et puis, le niveau... de la mission en elle-même, où il fallait que je tienne ! Alors, j'étais dans cette sorte de, de dichotomie. Mais pour que j'arrive à lâcher prise, qui est pas du tout dans mon tempérament, parce que je suis plutôt quelqu'un qui aime la maîtrise, le... ..qualifiée de perfectionniste, tu vois ?... Ben il a fallut que je fasse vraiment un travail sur moi ! Mais... ça a payé, parce que le fait que je lâche prise, ça a du ouvrir un espace, je sais pas trop lequel exactement, mais à partir de là, il y a vraiment beaucoup de choses qui ont pu se mettre à plat et ont débloqué la situation... qui ont fait que j'ai pu arriver au bout de cette mission d'une, alors vraiment complètement différemment ! Mais en créant ma propre mission à l'intérieure du

projet validation des acquis de l'expérience à cet endroit là, et puis... et puis ben voilà ! Les choses sont terminées de manière... intéressante. Constructive, je pense autant pour moi... que pour mon directeur de stage, mais qui l'a pas mal ébranlé je trouve aussi, je pense aussi. Au bout du compte, il est, enfin... la conclusion de ce stage là, ça été de dire « si on avait que des stagiaires comme toi, se serait la mort des stages ». C'était de dire... il y aurait pas de stagiaire comme toi, donc, il était, il était... ben c'était une belle reconnaissance pour moi, il y a eu vraiment... voilà ! Je me suis dit « bon, ben tant mieux ! Super ! » (Rire). Donc, ça ça a bien évol... Mais c'était pas forcément très facile quoi !

Puis ensuite... une année plus cool... plus cool, parce que uniquement à l'uni... durant laquelle là... ben j'ai, enfin, ben, non pas le séminaire histoire de vie de Baudouin ben celui de Lemdani. Et puis dans le cadre de ce séminaire là, on s'est retrouvé toute une équipe de, de 4, 5 même... Ouais, on était 5... 1, 2, 3, 4, 5 ouais ! 5, où il y a vraiment eu un team ! Ça été fondateur de, de, d'une amitié et d'une capacité à travailler ensemble entre, entre 5 personnes ! Alors évidemment maintenant, on se connaît super bien à travers ses histoires de vie, ça été super... super... ouais ! Je pense que ça vraiment été un tournant dans, dans mes études, quoi, de travailler avec cette équipe là ! Pis... C'est, c'était pas... C'était pas seulement des amis, c'est vraiment des collègues de travail ! Où ya, y a des choses qui se sont...qui continue, enfin, on continue à travailler ensemble entre autre à... à la Haute École de Travail Social à ***. Où justement on donne un cours sur l'analyse de l'activité, à... chacun, enfin on a chacun un groupe de, de 15 étudiants à peu près, donc on bosse ensemble là dessus. Donc ça s'est vraiment un truc qui perdure ! Qui reste de l'uni j'ai envie de dire... Mais, et qu'il faut qu'on continue à alimenter parce que pris chacun dans nos trucs, on a tendance à perdre un peu ça, mais y a un vrai... y a un vrai besoin, quoi. Un besoins de liens ! Et de complémentarité dans nos... enfin dans nos, dans nos compétences... Entre autre... ça je le dis parce que c'est en lien avec l'entrée dans la profession aussi... Ben moi je suis quelqu'un d'assez structurant, cadrant ! ... Et puis je crois j'ai été appréciée dans ce groupe là pour ça, enfin c'est ce que j'ai pu, j'ai pu amener. Y a d'autres personnes qui captent d'un point de vue théorique... tout plein de trucs ! Pis qui arrivent à faire des liens, choses que moi j'ai plus de peine à faire. Une qui te dis « ah ben ça c'est Vlaczlavik, ça c'est tel et tel ! » enfin tu vois ! Ce je me dis « attends voir faut que je replonge dans mes bouquins, moi je sais plus qui a dit quoi ! « Tu vois ? (rire) Alors ben du coup y a vraiment une complémentarité là dessus... Avec parfois des prises de position qui sont... différentes quoi !... Mais voilà... Ca ça été un truc qui a été important ! Et puis... Dans le cadre de mes études, j'ai eu envie de faire un projet indépendant. Avec une petite idée, quand même derrière la tête, de me dire la HEP formation continue ça m'intéresse bien !... Donc, j'ai fait un projet indépendant sur les pratiques de gestion et représentations des directions d'établissements scolaires au sujet de la formation continue. Donc, comment est-ce qu'ils gèrent la formation continue dans leur établissement en lien avec l'offre qui vient d'ici. Et puis, quelles sont leurs représentations, leurs difficultés puis j'ai fait ce projet avec Stéphane Jacquemet. Et puis, ben pour avoir les autorisations et puis les accès, je suis venue trouver mon chef actuel. En lui disant « ben voilà, j'ai envie de faire un projet indépendant, comment est-ce... comment est-ce que vous accueillez cet idée là ? ». Alors, super ouvert... Bon il faut dire aussi que mon responsable de stage, dont je t'ai parlé et mon chef actuel sont deux très bons copains, et tu vois ? Et ils se sont causé ensemble. Mais j'avais d'ailleurs déjà fait une tentative parce que le premier, le premier stage, avant que j'arrive à l'IFC, j'avais, j'avais déjà fait un entretien ici en me disant « ben tiens, ça pourrait aussi être intéressant ». C'était sur le sujet ben de l'entrée dans la profession justement, des, des jeunes, comment accompagner l'entrée dans la profession des jeunes enseignants. Pis bon, c'est un projet qui est tombé à l'eau mais... mais voilà ! Donc, si je reviens à mon histoire, au projet indépendant... pis c'est ce qui m'a ouvert les portes si tu veux, de... de... ben d'ici quoi ! Ce

qui fait que quand j'ai cherché mon stage de Master, je me suis d'abord dit « je suis trop imprégnée dans Le canton de Fribourg, sur les questions d'enseignement, se serait peut-être bien que j'aie vu ailleurs ! ». Je me suis, je me suis intéressée à Genève ! J'ai été trouvée la responsable de... de quoi ? La directrice des Ressources humaines du département de l'Instruction Publique à Genève, puis elle m'a orientée sur un, sur un Responsable de Formation continue des enseignants primaire, du côté de Genève, le CEFEP, je sais pas si tu connais ? Le Centre de formation... voilà ! Alors, je sais pas s'il existe toujours, mais à l'époque, il était en complète restructuration avec des inconnus incroyable !... voilà ! Et puis, en fait quand mon chef à su que je cherchais, actuel, a su que je cherchais de l'autre côté, il a court-circuité, si tu veux, l'autre, en me faisant une proposition alléchante de stage, j'ai dit « ok ! Je reviens sur.... » Enfin je sentais que le contexte était pas évident, il y avait eu une stagiaire qui avait été avant et puis c'était pas... c'était pas forcément très simple quoi ! Alors, j'avais aussi envie un petit peu d'assurer mes arrières et puis... bon j'ai une famille à côté de ça, j'ai deux enfants, un mari... il y avait des questions financières aussi qui entraient en ligne de compte, donc... Ben voilà ! Je trouvais que c'était une bonne manière de me réintroduire dans le système et puis de faite à la fin de mon stage...

Que tu as fait ici du coup ?

Ouais, que j'ai fait ici, ben j'ai été engagée, sur... sur un CDD. Je suis toujours en CDD, je dois postuler maintenant pour passer en CDI (rire). Alors voilà, ensuite on verra... Alors voilà !... Ouais...

Donc du coup on voit bien que tout est relié...

Non, non ça c'est clair...

Mais alors juste pour me souvenir et être au clair, il y a eu le premier stage, et en fait, tout est imbriqué, il n'y a pas eu de coupure, genre « fin de l'uni, j'entre dans une entreprise que je connais pas... »

Non... Bon, l'IFC je connaissais pas ! Le, le... Ca c'est vrai que c'était un peu une inconnue. Je veux dire, j'ai été... le premier stage, enfin je sais pas comme tu étais toi, mais moi j'ai pas trouvé simple de, de... tu vois ? De débarquer, enfin de se trouver un stage, déjà, j'ai trouvé que c'était pas, pas facile ! Et puis, tu n'as pas une représentation précise de, de, de ce que ça peut être. Donc, je me suis dit « bon ! Ben on verra bien. L'occasion fait le larron ». Il se trouvait que les choses s'imbriquaient un peu... J'ai pas été très proactive si tu veux, dans la recherche de ce stage là, puis les choses se sont, se sont présentées comme elles se sont présentées, puis... puis voilà ! Je me suis dit « mais validation des acquis, ah ben ouais, de toute manière ça m'intéresse ! ». D'ailleurs, pour refaire un autre lien d'ailleurs. La question de la validation des acquis, quand je suis rentrée à l'uni, donc j'avais 15 ans d'expérience d'enseignements, doyenne, praticienne formatrice J'ai eu 36 crédits reconnus... Donc, tu vois, mon expérience a été reconnue à hauteur de 36 crédits ! Donc j'ai, j'ai, il y a eu une demi-année que, qui m'a été épargnée. Et puis... Je trouvais que c'était peu hein, vraiment ! Très peu ! Et puis, une collègue étudiante qui venait de sortir de l'école normale, ce qu'on appelle école normale, c'est, c'est à dire la formation des enseignants qui a précédé en fait la HEP. Puis, qui avait juste fait un petit complément de quelques cours à l'uni pour avoir, on était dans une période de transition, pour avoir le titre HEP, a eu 72 crédits reconnu à l'entrée ! Donc, tu vois, moi j'aurai pu être sa praticienne formatrice, elle avait pas d'expérience sur le terrain, elle a eu 72 crédits, j'en ai eu 36 ! Ben il y a peut-être un lien à faire avec le fait que je me suis intéressée à la validation des acquis de l'expérience, tu vois ? Il y a vraiment... Voilà ! Donc... Et pis c'est vrai que là, bon, on s'est dit « inutile de lutter

contre le système »... J'étais avec un copain qui avait exactement la même situation que moi à l'entrée à l'uni. On s'est dit « bon, ben là on est obligé de jeter l'éponge », mais ça nous a quand même pas mal interrogé, quoi, sur la prise, sur la prise en compte de l'expérience...ça c'est... ça c'est sur quoi. Alors... Voilà !

Mais du coup, le deuxième stage que tu as fait ici, est-ce qu'il y a eu une différence entre ce stage et maintenant que tu es engagée ? Comment s'est passé ce basculement ?

Entre le stage et ... Mais ! Oui, alors bien-sur il y a une différence... Ben déjà quand tu entres dans un nouveau milieu de travail, ce qui était le cas au début du stage, tu dois comprendre le contexte, les abréviations... parce que là, je peux te dire, dans ce milieu, il y en a... toutes les 3, toutes les demi-phrases quoi ! Alors d'abord, tu es complètement paumée, tu ne comprends rien des discussions à la pause-café. Et pourtant j'étais quand même du milieu, enfin, mais, mais, tu dois toujours faire des liens, poser des questions... On est dans un mouvement extrêm... un contexte extrêmement mouvant ! Où les choses sont en suspension tout le temps ! Quand il y a une décision qui est prise, elle est, elle est re... remodelée par une autre décision qui vient après, enfin c'est extrêmement difficile de poser... de poser des choses, ça c'est ce qui fait la pénibilité de mon activité... Je crois que j'arrive gentiment au bout d'un ... Là il y a quelque chose qui va bouger depuis hier !... ouais, mais c'est, c'est compliqué si tu veux !... Alors ça c'était pas... c'était pas évident. ... Peut-être pour être plus concrète, la mission de stage que j'ai eu au début, en fait elle portait sur 2... sur 2 axes, si tu veux. Un axe réflexif, pour répondre aux exigences du stage. A posteriori j'analyse les choses comme ça. C'est à dire que le... on attendait de moi que je sois une force de travail, plus qu'une stagiaire, donc j'ai occupé le poste de cette manière là, en ayant de la peine si tu veux, à trouver... à trouver l'espace pour cette réflexion et à légitimer ma réflexion... voilà, mission si tu veux, en regard du travail plus concret. Alors si je reprends juste ces deux pôles là, d'un point de vue mission, j'ai du retravailler de nouveau la demande, mais ça maintenant, j'ai été faite au feu, l'histoire de l'IFC. Et puis, je suis arrivée sur... quelque chose de plus réflexif !... Je devrais pas raconter les choses comme ça, je vais commencer par l'autre bout plutôt parce que de nouveau il y a un lien là ! Y a ... actuellement... une offre de formation qu'on appelle « offre de formation négociée et accompagnement ». Ca veut dire que c'est des formations sur mesure. Tu as un établissement qui te fait une demande X ou Y, par une situation professionnelle problématique, où en disant « on aimerait une journée pédagogique d'établissement sur telle thématique, communication, intégration des élèves différents, n'importe quoi. Faites nous... faites une journée, placer nous une ingénierie, quoi »... Alors, j'ai travaillé dans ce cadre là avec un collègue qui était responsable de ce, de ce projet, Formation négociée, donc j'ai été dans les établissements... j'ai essayé ben de comprendre comment ça se mettait en place, d'intégrer les apports de Sandra Enlart, de Stéphane Jacquemet, de... enfin tu vois, etc. L'intervention, Annie Goudeaux, beaucoup aussi, dans cette réflexion. Et puis, très vite, enfin je suis très vite tombée sur une problématique dans cette histoire là, qui est celle de...du relais, si tu veux, entre ce qui se fait ici : formation d'adultes, ingénierie, intervention. Et puis, les formateurs du reste de la HEP qui sont regroupés en, ce qu'on appelle des unités d'enseignement et de recherche par thématiques, soit sur des didactiques français, math ou bien sur des thématiques transversales, comme les interactions sociales, professionnelles de l'enseignements etc. Et puis quand il s'agissait, si tu veux, de ... de réfléchir l'ingénierie d'une formation... mais d'aller chercher les formateurs dans les UR pour qu'ils puissent répondre à la... à, si tu veux, enfin, participer ! On se trouvait tout de suite dans une sorte de problématique de « quand est-ce que je passe le relais aux formateurs pour que eux puissent intervenir dans la formation ». Il y avait l'histoire du contenu-contenant, si tu veux, enfin, ingénierie et contenu thématique. Comment est-ce que tu fais pour les articuler ? Comment

est-ce qu'on peut ben travailler sur ces relations professionnelles entre nous ? Et puis alors je, je me suis retrouvée sur quelque chose de très cloisonné, sur des, sur des résistances de la part des formateurs, des... des trouilles de se retrouver sur le terrain par rapport à des enseignants qui sont très confrontant ! Les enseignants c'est pas un public facile, d'autant que si ils sont dans la, dans la pratique, ils veulent pas qu'on leur balance n'importe quelles théories qui vient d'en haut, il faut... il faut vraiment jouer fin sur ces questions là ! Donc, ça, ça été ma première porte entrée, si tu veux, réflexive. J'ai, j'ai réfléchi à cette question du relais. Et puis, ça m'a... du coup, interrogée sur comment est-ce que les formateurs se positionnent par rapport à... ben, ce type de formations. Formation négociée versus l'autre pôle qui est offert ici, enfin c'est des cours. C'est à dire très formaté, où le formateur dit « voilà, je... je donne tel contenu, tel jour ». Où c'est une situation beaucoup plus confortable pour eux. Et puis, du coup je me suis dit « Ce qui serait intéressant, ben c'est d'interroger les formateurs sur la manière dont ils vivent l'une et l'autre de ces ... de ces modalités de formations, puis qu'est-ce que ça pose comme problème, d'avoir un lien ». Donc j'ai fait 6 entretiens avec des formateurs ici, dans la maison. Et puis à partir de là, je suis arrivée à... bon alors à un rapport dont j'étais pas très très fière, parce que je trouve qu'il était pas mal fourre tout si tu veux. Mais, alors, ça m'a permis d'avoir vraiment une meilleur compréhension du, du, des difficultés du contexte. Et puis, peut-être que ce dont je suis le plus fière là-dedans, c'est une forme, c'est des schémas qui permettent de modéliser... différentes manière d'envisager les, les articulations entre les formations. Y a différents types formations, y a les accompagnements individuelles, ces formations négociées dont je t'ai parlé, où il y a différentes configuration possibles. Je suis arrivée sur des formations négociées où on voyait beaucoup plus clairement un pôle ingénierie et un autre pôle intervention, selon comment le, le... le formateur intervient ! Donc, j'ai réussi si tu veux, en choisissant des portes d'entrée différentes, à faire les liens entre ces différentes formations, puis à voir ce qui fonctionnait ou fonctionnait moins. Donc ça !... De fait, je pense que c'est moi qui en ai le plus profité. Le reste de la maison, j'ai pas l'impression qu'il y a eu un impact énorme !

Mais ce que tu as fait, ça vient d'une volonté personnelle de faire ces entretiens, d'essayer de comprendre tout ça ?

Oui... Ouais ! J'avais l'impression que ma mission était pas mal alibi, à côté su fait que j'étais une force de travail pour ces histoires de formations négociées. Et puis que ça pouvait amener des petits éléments de réflexion, mais que c'était de loin pas prioritaire ! Et du coup, je me suis dit, ben il faut que... il faut que ça, moi, ça m'apporte quelque chose et puis j'étais intéressée sur cette question du positionnement professionnel... On pourra faire un lien avec le mémoire d'ailleurs après... Mais du, ouais, du positionnement professionnel, comment est-ce les formateurs se positionnent ? Plus du côté de l'ingénierie ou plus du côté de l'intervention, et puis comment ça joue ou ça coince ? ... alors, voilà ! Au bout de mon rapport de ce stage, après ce stage là, j'ai... je suis arrivée à la conclusion que finalement les effets de mon stages avaient beaucoup plus portés sur... la où on m'attendait pas, que là où on m'attendait. Donc... je pense que là il y a eu... voilà ! Pour quoi je te parlais de ça ?

Pour faire un lien peut-être quant tu as commencé à travailler ici en tant que...

Oui ! Voilà... Bon alors ensuite ce qui c'est passé, c'est effectivement je me suis fait réengagée. Cette fois avec un... ben plus en tant que stagiaire... Puis j'ai continué à travailler prioritairement sur les formations négociée avec ma collègue, tout en... bon en développant une bonne relation avec mon, mon chef actuel qui m'a un peu attendu sur d'autres... sur d'autres éléments que les formations négociées, donc plus sur un soutient à la, à la gestion

de... l'unité, formation continue du service quoi. Et puis là je me suis retrouvée jusqu'à y a relativement peu de temps... à faire un peu tout à la fois ! Si tu veux. Donc... Ben autant travailler sur ces formations négociées, être sur le terrain, me poser pas mal de questions par rapport à ça aussi et puis à devoir ... parer à l'urgence j'ai envie de dire, sans avoir forcément beaucoup le temps de... de revenir sur des questions de fonds, ce qui... toujours, ça c'est un facteur de pression, chez moi, quand je peux pas prendre du, du temps pour réfléchir ce que je fais... c'est un peu toujours dans ces moments que je me suis retrouvée dans un... un truc un peu fragilisant quoi ! C'est une période que je vis actuellement donc... je suis dans une fragilité actuelle ! Ca c'est sur !

Parce que justement tout va super vite et que tu n'as pas le temps de prendre ce recul nécessaire ?

Ouais ! ...t Alors ouais il y a ça !... .. Mais je pense que ça touche des valeurs, qui sont des valeurs de, de cohérence entre moi et mon activité, au sein de l'activité elle-même, enfin des, des... ouais! Enfin, j'ai besoin de cette cohérence là, si je la ressens pas je suis, je suis mal ! Tu vois, je suis même mal à la rigueur physiquement, tu vois ? Ca me... ca me traverse. Mais quand je discutais de ça avec une collègue qui est importante dans ce parcours, elle me disait « c'est marrant quand tu me, quand tu me dis ça j'ai l'impression... je vois une rivière souterraine »... elle me disait « j'ai l'impression que tu prends la situation comme un cours d'eau qui entre dans une rivière souterraine... puis tu triture le truc. On voit pas ce qui ce passe dessous. Puis après *boom* ça sort, puis c'est tout clarifié ! » (Rire) je lui ai dit « merci t'es sympa si tu me dis ça ! » Une belle eau toute claire ! Ah bon ? Mais moi j'ai pas l'impression que l'eau est toujours, toujours toute claire quand ça ressort ! Mais en attendant, ce qui se passe en souterrain, c'est des choses qui m'habitent beaucoup, et à la rigueur trop ! Il y a, y a des moments où je suis, ouais effectivement je suis... je suis fragilisée ! Mon mari peut en dire quelque chose (rire), il trouve qu'il faut que je me blinde là dessus mais... mais en même temps, c'est, c'est ma manière de prendre des informations, c'est un, c'est un filtre... analytique si tu veux. Ca me permet de capter, percevoir un certain nombre de choses, il faut juste que... maintenant il faut que j'apprenne à prendre une forme de distance par rapport à ce qui me... enfin à utiliser cette force ! Parce que je pense que c'est une force... mais d'une manière... plus, plus détachée, plus distanciée. Ca je pense que j'ai vraiment un... voilà ! Un travail à faire sur moi-même, qui est pas un travail que je dois faire forcément dans le cadre du travail, du boulot quoi ! Mais je dois faire sur le plan personnel ! Donc ça c'est dans les projets... Travailler là-dessus.

Pour faire le lien avec ma première entrée dans la vie professionnelle d'enseignante, je pense que ça c'est un truc qu'on retrouve. Qui m'a fragilisée au début, qui m'a fragilisée quand je suis devenue doyenne, qui me fragilise maintenant. Donc ça c'est des choses que je dois, que je dois travailler !

J'ai de nouveau faire un détour.... Qu'est ce que je te racontais...

Tu me parlais de, je sais pas si ça correspondait à la première mission ? Cette histoire de cohérence, de comprendre si un formateur était plus dans l'ingénierie ou dans l'animation...

Ouais, ouais...

C'était ta première mission ? C'est la première qu'on t'a demandé ?

... Oui ! Ben on me l'a pas demandé, c'est moi que me la suis créée celle-là !

Au niveau du stage ?

Au niveau du stage... Puis après... Ah oui ! Donc j'étais en train de te dire que j'étais un peu sur tout les temps à la fois dans mon activité professionnelle, ouais c'est ça ! Donc... et puis que ça me prenait pas mal sur le plan personnel, quoi, psychoaffectif, on peut dire quoi... voilà ! Et puis à côté de ça, alors il y a tout ce qui est de l'ordre de, du développement. De la vision d'une formation, enfin ou d'une offre de formation et de son... ouais, de son développement et comment on peut avancer là-dessus. Ca c'est des questions qui m'ont toujours intéressée et qui sont en lien avec.... Je dirais avec ma faculté à structurer relativement facilement des objets que je prends, si tu veux ?... Et je pense que mon chef a reconnu ça en moi et l'a vu comme une aide pour... pour lui ! Puis du coup il m'a attendu aussi sur ces questions là ! Donc, je me suis sortie si tu veux du projet formation négociée en tant que tel, et je me suis retrouvée à, à remettre en forme le catalogue de formation, le programme de formation notamment sur la présentation générale de l'offre.

(...) *Me montre le catalogue*

Alors moi ce que j'ai travaillé si tu veux c'est toute la structuration du, du, c'était le cheni donc j'ai fait une table des matières qui tienne la route, une restructuration enfin... une contextualisation de la formation dans le paysage institutionnel plus large... mettre en lien les formateurs des UER dont je te parlais tu sais ? Et puis notre activité ! Donc justement sur cet axe que j'avais déjà travaillé dans ma mission tu vois ? Comment est-ce que... voilà ! Et puis, et puis de reposer l'ensemble de l'offre de formation alors sous forme synthétique et puis détaillée avec les différentes modalités de formation de manière à ce qu'elle soit en cohérence. Et puis là-dedans j'ai ajouté une dimension qui est la dimension de la prestation de service destinée aux établissements. Qui n'existait pas jusque là, et qu'on a travaillé avec, avec mon chef pour... j'ai introduit entre autre, ce qui me paraît très important ! La notion de réflexion stratégique sur la politique de formation à l'interne des établissements. C'est à dire qu'on est pas seulement des cours qui viennent de la HEP, boom, qui tombent comme ça sur les établissements, mais qu'on soit vraiment dans une réflexion ben de développement des compétences professionnelles en lien avec les situations locales des établissements. Alors voilà ! Donc j'ai fait tout ce boulot là ! C'était très intéressant ! Ca m'a permis... je dirais de réinvestir tout ce que j'avais accumulé dans ce document. De plus de ça, quand tu as un truc, un document comme ça, ça fait plaisir, tu vois ce que tu as fait ! ... Voilà, et puis... à partir de là... Ben cette année on a recommencé, la fin de ce truc là, c'était en juin. Et puis j'ai redémarré cette année, un peu sur le même *modus vivendi* avec de nouveau toutes ces formations négociées dont j'ai repris la responsabilité, ce qui a pas mal changé les choses aussi, c'était pas collègue qui avait la responsabilité de ce pôle là avant. Et puis, j'ai continué à devoir naviguer à un moment donné sur ces deux pôles. Tu vois, le pôle plus vision, développement, etc.... et puis, formation négociée. Et je me suis épuisée ! Si tu veux. Ca c'était, c'était trop ! D'autant plus qu'il y a une fâcheuse habitude ici, c'est que les cahiers des charges sont jamais posés ! Donc, tu sais jamais sur quoi, sur quoi tu bosses vraiment. Tu peux être attendu sur tout finalement ! Quand y a pas de cahiers des charges, en même temps c'est chouette parce que tu peux, tu peux faire un peu, tu vois, allez là où ça te convient, mais c'est aussi un piège parce que c'est aussi exponentiel, quoi ! Alors... voilà.

Juste pour faire une parenthèse, comment ça se passe, vous avez des entretiens annuels et vous essayez de clarifier les missions de chacun où c'est chacun fait ce qu'il peut faire et...

Ouais, ouais... Non, non, ben écoute, des entretiens annuels, officiellement on devrait en avoir mais y en a pas ! Tu vois ? Alors... moi j'ai, ouais, si tu veux c'est plutôt de manière un

peu informelle comme ça, où on a posé les choses sur un coin de papier avec... avec mon chef. Ca me fait bizarre de dire mon chef, je dis pas comme ça d'habitude ! (rire) Et puis voilà, et puis bon, je me suis... si tu veux, je me suis laissée enfileur un certain nombre de choses et j'ai du revenir sur ces questions là, en disant « mais moi, je peux plus être partout ! Il faut que je puisse penser mon activité. Si je suis que dans le faire, je suis pas satisfaite et je trouve que c'est pas du bon boulot ! ». Donc, j'ai du poser les points ! Enfin, tu vois, j'ai dû mettre les points sur les i en disant « je bosse là ou là ! » Et puis de fait, cette question là, elle s'est posée... par le fait que je dois repostuler ! Si tu veux, à mon poste pour en faire un CDI et pas un CDD... Et puis, je me suis dit, mais... c'est l'occasion de réfléchir, enfin il faut que je puisse réfléchir sur quoi je veux travailler ! Et puis, ça, ça m'a vraiment demandé un sacré effort sur moi-même de faire des choix ! D'oser affirmer ces choix en disant « moi, je bosse là-dessus et pas là-dessus ! » D'autant plus que, enfin, quelque part l'une et l'autre activité, que se soit le pôle intervention ou au contraire, le pôle... j'ai envie de dire ingénierie, ou en tout cas, responsable de formation quoi, responsabilité de formation avec... avec tout ce que j'ai retenu des cours passionnant de Jacquemet (rire)... et où je pense que j'ai une vision qui est assez... enfin, en tout cas, c'est ce qu'on me dit, c'est que j'ai une bonne vision et des propositions à faire donc... et puis ça m'intéresse quoi ! Tout ce pôle développement m'intéresse aussi beaucoup ! Alors, quelque part, il y avait un deuil à faire. Si je prenais l'un, c'était, le deuil de l'autre, donc... ouais, j'ai vraiment dû me positionner. Et puis, ça s'est aussi inscrit dans une réflexion suite des études, de me dire, on a une formation qui est relativement, certes pointue, mais relativement large et généraliste. Et puis si tu veux être... enfin, si moi je veux être en accord avec moi-même et mon besoin de, entre guillemet, perfectionnisme, j'ai besoin de pouvoir aller au fond des choses, je peux pas être sur tout les plans à la fois. Puis la question se posait entre ingénierie et intervention, qu'est-ce que j'ai envie de creuser et comment est-ce qu'à la suite de mes études je, je... je poursuis le développement de mes compétences ? Alors là, je trouve qu'il y a un deuil à faire ! Je trouve que c'est pas... C'est pas évident de se dire ben je vais développer des compétences là-dedans et celle-ci je les laisse un peu de côté. Ouais, je trouve que c'est pas...

Ce choix, tu as réussi à la faire ou c'est encore en cours ?

Oui, alors non, il est fait, parce que... ben parce que la vie m'y a poussé un peu. Cette histoire de postulation m'a poussé à ça ! J'ai aussi dû... donc j'ai choisit les formations négociée. Le pôle sur mesure si tu veux. Pour différentes raisons. Premièrement, je crois que ça correspond mieux à ma posture professionnelle quoi, ou en tout cas au... ouais, aux relations que je peux avoir avec les autres, plus une posture d'accompagnement, que d'expertise si tu veux. Je suis plus dans ce... plus spontanément dans cette attitude là ! Et puis il y a aussi que j'ai une vie de famille à côté ! ... Prendre le pôle, si tu veux, ingénierie etc., ça me propulsait plus vers une responsabilité et puis... ben je peux pas tout faire à la fois. Je sais que j'ai des limites en termes de résistance physique et psychologique et que je voulais pas me retrouver dans une situation comme, comme j'ai déjà pu le constater quelque fois dans mon parcours de, de surcharge quoi ! Alors je sais pas si c'est le bon choix... Je pense que la surcharge de toute manière je vais aussi l'avoir avec les formations négociées. Je l'ai ! Je suis engagée à 60 % mais je pense que je dois bien faire du 80. J'ai un nombre incalculable d'heures supplémentaire à mon actif ! Alors... Alors voilà ! Donc, j'ai fait ce choix là ! Et puis j'ai put le faire aussi parce que... J'ai une collègue que j'ai rencontrer enfin, d'ailleurs j'ai fait un entretien c'est comme ça que je l'ai rencontrée, dans la même situation que toi, au même endroit, elle était assise là et moi là ! (rire) Alors, ben on a tout de suite senti un feeling, quelque chose qui passait bien. Et puis elle, elle vient de terminer à Aix-en-Provence un Master en intervention. Donc c'est une pro de l'intervention, elle fait ça, bon elle avait déjà fiât ça, tu vois, elle avait toute une expérience mais elle a formalisé par

une formation... qu'elle a finit, qu'elle vient de terminer. On a soutenu notre, moi le 25 août et elle le 7 octobre, donc c'était vraiment proche. Et puis, alors elle est ici depuis 6 ans, elle a vraiment réussi a... comment dire, c'est une personne qui compte à la HEP ! Et qui a un abord très, très spontané, mais aussi en même temps très, très professionnel et très structurant si tu veux. Et puis, elle sentait bien que ces histoires de formation négociées, accompagnement, c'était, c'était un peu bétonné si tu veux, par les collègues qui avec qui j'ai travaillé, qui avait la responsabilité de ces formation négociées, accompagnement, jusque là, et ça posait des problèmes relationnels avec les formateurs des UER. Puis, quand elle a su que je reprenais la responsabilité de ce projet, et bien, on a réfléchi ensemble et puis... quelque part il y avait un SAS, si tu veux, de décompression, ou en tout cas une possibilité de construction nouvelle du fait du changement de main de ce projet qui se mettait en place. Et puis, ben là, depuis quoi, un mois, un mois et demi à peu près, on travaille toutes les semaines ensemble. Et alors, on se fait des intervisions si tu veux autour des, du dossier, enfin des dossiers qui nous arrivent, mais en même temps on remonte sur le plan de la communauté de pratique puis on réfléchit justement le projet et son développement !... Et puis, de fait... ça c'est encore complètement confidentiel mais je le dis quand même ! (rire) Depuis hier, on a réussi à obtenir du recteur... qu'une... qu'on puisse travailler sur un avant projet, alors on verra ce que ça donne, mais en tout cas sur un avant projet autour de la mise en place d'une unité d'intervention à la HEP. Dans laquelle les formations continues, les formations négociées viendraient s'inscrire. Ca veut dire, c'est un peu... mon chef serait pas très content de la savoir pour l'instant, mais ça veut dire qu'il y a toute une part du... de.... Enfin des prestations actuelles d'une unité qui risquerait de partir dans une autre unité. C'est à dire qu'on aurait quelque chose de beaucoup plus tranché entre cours, si tu veux, formations continues hyper standard, contenu, transmissions de savoirs théoriques ou savoirs d'action, et puis intervention. Et de fait, c'est vrai que c'est une problématique qu'on rencontre quand on reçoit une demande de la part d'un établissement... Pour mettre en place une bonne ingénierie. Enlart le dirait avec ses bases et choix de conception. Il faut ben faire de l'intervention quelque part. Puis cette question là, moi j'ai eu l'impression qu'on avait jamais pu, dans les cours entre autre, l'aborder jusqu'au fond. Et pour moi, il y a, il y a une forme de... je sais pas, de d'impensée théorique, de refus à réfléchir l'articulation entre ingénierie et intervention. Il y a quelque chose autour de ça qui pose un problème et je retrouve exactement la même, la même difficulté dans l'activité ici ! Et puis... Ben du coup, ben voilà, il y a il y a, enfin, pour moi, j'en arrive à la conclusion qu'il faut avoir des pratiques beaucoup plus tranchée entre l'un et l'autre. Et puis, et puis voilà ! C'est ce qui amène notre... enfin si tu veux, ce projet... d'identifier mieux la porte d'entrée, si tu veux, et sur quoi on travail. Donc du coup ça amène effectivement à ce projet, donc... alors voilà ! Maintenant il faut qu'on bosse là-dessus (...) Alors du coup là je vois quelque chose qui se pose, je venais au boulot ce matin je me disais « ça va bien ce matin ! ».

Quelque chose qui se pose, qui avance ...

Qui avance, ouais, ouais ! Mais avec pas mal, ouais... pas mal, ouais, je dirais d'épreuves et de doutes, de doutes sur mes compétences, de difficultés comme je te disais à aller chercher des, des référentiels théoriques dans ma formation. J'ai de la peine à... je trouve difficile de faire le lien, mais c'est peut-être lié à ma manière de fonctionner. Mais... De faire le lien entre la pratique, les éléments théoriques. En même ils sont là puis en même temps ils sont pas conscient, pas suffisamment conscientisé si tu veux, je trouve que c'est... ouais, pas forcément très, très simple.

Mais quand tu dis que tu as un doute sur tes compétences, est-ce que c'est lié peut-être à un manque de reconnaissance ? Justement, comment, enfin de quelle manière est-ce que

tu es reconnue dans ce que tu fais ? Je pense justement à peut-être une première mission que tu as faite ?

Mais en fait, j'ai aucun problème, comment dire, en tout cas à l'interne de mon unité, ici, collègue proche, j'ai aucun problème de reconnaissance de la part des autres. Il me reconnaît compétente ! C'est, c'est moi qui doute de mes compétences, c'est moi qui me reconnaît pas moi-même en fait !... Alors, c'est lié à mon perfectionnisme, c'est lié à... je sais pas à quoi c'est lié dans le fond, c'est justement ça que j'aimerais interroger... en creusant un peu plus, d'un point de vue personnel. Non ! C'est, c'est, j'ai un problème avec ça ! Il faut vraiment que j'apprenne à me trouver compétente autant que les autres me trouvent compétentes !

C'est tout le temps que ce sentiment est présent où il y a quand même des moments où tu dis que là !

Oui, oui, non mais il y a quand même des moments où je dis «wow, super, ça, ça c'est bien passé ! » A l'occasion de... entre autre une formation qui était en train de dérapier avec le groupe de formateur... ben où j'ai repris les choses en main, j'ai structuré le travail, pis ça à super bien fini ! On était complètement dans les objectifs posé au départ, tout le monde était, autant les participants que les, ben les formateurs... ont apprécié cette structuration, le fait que je reprenne si tu veux le taureau par les cornes à un moment donné puis que je donne un cadre. Alors, ouais, ça à... Je dirais que où je me sens compétente c'est dans l'accompagnement des équipes en train de travailler. Ca, ca, d'ailleurs c'est un peu ce que je faisais quand j'étais, quand j'étais doyenne, si tu veux déjà. Mais... J'ai un bon, je pense que j'ai un bon feeling quoi. Alors, du coup... je dirais pas que je m'appuie beaucoup sur des outils, tu vois, gestion de projets ou j'en sais rien, ça je l'ai pas fait. Je pense que c'est un manque de la formation, je le dit très fort ! (rire) Je pense que là y aurait vraiment, on aurait vraiment besoin de... d'outils ! Si on se forme sur une responsabilité de formation, ce qui est, me semble-t-il, l'orientation du, du, avec la recherche hein ? Mais l'orientation de cette formation là, alors faut vraiment ce donner les moyens ! Il faut... ok, on est à l'uni, ça doit pas être professionnalisant, mais malgré tout, si le but c'est de mettre sur le marché du travail des, des étudiants formés et compétents et qu'il puisse faire reconnaître la formation de l'uni à Genève, la FAPSE, je pense qu'il faut aussi ce donner ces moyens là ! Parce qu'on doit pas être que sur des... sur des, enfin sur du théorique. Mais l'un va avec l'autre à mon avis. Bon ça c'est peut-être un peu une bombe et un message que je fais passer au passage de ceux qui vont écouter l'entretien (rire). J'ai d'ailleurs déjà eu l'occasion de le dire.

Ben voilà ! Manque d'outils. Comment tu as fait ?

Alors, les outils sur lesquels je me suis appuyée au début, c'est ceux de Sandra Enlart, parce que c'est les seuls qu'on a. Donc, c'est le... Ouais, outils, outils je veux dire, tu vois. Bon y a des tas d'autres d'outils à d'autres niveaux. Mais je pourrais dire que ça été un peu ma bouée de sauvetage ce truc là ! Au démarrage. Maintenant je m'en écarte. Je peux prendre plus de distance par rapport à ça, je l'ai fait mien, aussi, autrement. Donc je les ai adaptés si tu veux à mon activité et puis je vois aussi les problèmes qu'ils posent. Il y a pas que du bon là-dedans. Il y a aussi, ben entre autre sur cette question justement de l'articulation entre intervention et ingénierie. On a vraiment de loin pas toutes les réponses avec ben la, l'ingénierie. Ça c'est, évident quoi ! D'ailleurs, au passage, mon mémoire, que j'ai fait avec un collègue, ben le titre de notre mémoire, c'était *Ingénierie et intervention en formation envisagée sous l'angle de la transaction sociale : vers une dialectique ?* Donc, tu vois, cette tension entre ingénierie et intervention elle est.... Je veux dire, on la vécue dans nos études et

elle continue à nous, à nous habiter, enfin d'un point de vue de la posture professionnelle. Alors ce qu'on a réussi à mettre à jour dans ce mémoire là c'est peut-être plus les, c'est ce qu'on recherchait à travers la transaction sociale, Schurmann, je sais pas si tu as suivi ses cours ? C'est mettre en lien, dans une posture de formateur qui se positionne plus du côté de l'ingénierie ou versus intervention, quelles sont les systèmes de représentation et les systèmes de valeurs sous-jacents. Et on a, alors on avait l'intention de faire des entretiens avec des formateurs et puis, il fallait d'abord poser les aspects théoriques qui permettaient après de faire ces entretiens, donc du coup notre mémoire a été coupé là, au milieu. Donc on est resté juste sur les questions théoriques. Puis on a travaillé à partir de textes d'*Education permanente* (...) Et puis on a pu mettre en évidence des idéal types, ce qu'on appelle des idéal types, donc un truc complètement caricaturale, c'est un peu ça les idéal types. Des valeurs ou de la construction si tu veux ce qui est sous-jacents à l'intervention et à l'ingénierie. C'était super intéressant, mais pas franchement de réponses en terme de posture enfin... .. si tu veux ce que ça m'a amené moi, c'est de comprendre pourquoi je me sentais plus clinicienne que... que ingénierie... voilà ! Mais en même temps ça règle pas les problèmes, j'ai envie de dire, concrets quoi !

Mais de part ce projet qui a été accepté, c'est peut-être une voie, une réponse à ça non ?

Ouais tu as raison. C'est juste. Certainement ! Ouais, Ouais. C'est vrai qu'en te racontant ça, finalement je me dis, tu sais, j'ai un peu l'impression que ça fait comme ça quoi (*fait des gestes circulaires avec son doigt*) le, le... une sorte de spirale qui va en avançant, qui ramasse des éléments et puis au bout du compte il y a quelque chose qui se dessine, mais presque un peu, de nouveau, l'histoire de la rivière souterraine, un, presque un peu à mon insu, je m'en rends pas forcément compte et pourtant il y a quand même toujours ce fil rouge comme ça qui... ouais. Qui est autour de... Il y a ce fil rouge là, je pense que l'analyse de l'activité elle répond à des préoccupations qui sont de l'ordre de la courroie de transmission dont je parlais au début, pratique et système j'ai envie de dire. Pratique professionnelle et système. Puis au milieu de ça, ben il y a le... tu sais l'élève au fond de sa classe, l'individu, le projet personnel, le fait de pouvoir être bien dans ! Dans le système, dans le... dans l'activité. Je pense qu'il y a un peu toutes ces valeurs là qui sont... Que je traîne avec moi si tu veux, mais... et puis c'est pas... c'est pas d'hier mais ça fonde aussi un projet qui aboutit sur... sur l'envie de travailler, sur des questions d'interventions ou le sens que j'y mets quoi !

(...)

Pour résumer un peu et pour bien comprendre, tes ressources, ce qui te permets de porter une réflexion, t'aider à avancer, c'est un peu l'université, ce que tu as pu en tirer, etc.... mais surtout c'est ton passé, ton expérience en tant qu'enseignante, tes autres expériences professionnelles...

Ouais, mais je dirais pas que c'est un peu l'uni, je pense que l'uni, elle m'a apporté beaucoup... La difficulté que j'ai maintenant, c'est à identifier exactement ce qu'elle m'a apporté. Mais je suis persuadée qu'elle m'a amené beaucoup. Par contre j'ai de la peine à mettre des mots dessus. Alors je sais pas si c'est parce j'ai intégré tout ça et puis que ça fait sens dans mon parcours, ou bien si c'est parce que j'en ai perdu des bouts et puis qu'il faut que j'aille les rechercher, je pense qu'il y a un peu des deux quoi. Mais... mais... ouais ! Non, mais je trouve que ça... mon parcours universitaire, il s'inscrit dans ce... si tu veux il est aussi dans ce besoin de cohérence justement, de me dire, à partir du moment où j'ai senti que mes pratiques professionnelles, quand j'étais doyenne là, me posaient un problème, la solution que je suis allée chercher c'est, c'est le parcours universitaire, dans lequel je me suis, je me suis vraiment très très bien sentie quoi. Où j'avais un peu la trouille au départ, mais

dans le fond... non, je me suis épanouie dans ce parcours universitaire. C'est, ça c'est sur, tout à fait. Et puis, il a amené, il amène du sens. Maintenant je suis dans une phase de transition, moi je me sens vraiment dans une reprofessionnalisation actuellement, je me sens pas, je me sens novice si tu veux, je me sens pas encore experte.

Mais tu te sens novice parce que tu dois repostuler ?

Non, non, ça n'a rien avoir avec la re-postulation. Mais par rapport à ce sentiment de compétences et de, et de maîtrise si tu veux. Ouais ! Je pense qu'il y a encore beaucoup de choses qui m'échappe, il y en a toujours qui nous échappent, mais... c'est un sentiment que je vis assez fortement, de me dire... est-ce que je suis... Est-ce que je suis compétente, comment est-ce que je vais, le fait de, de, peut-être que c'est aussi lié à cette histoire de référentialisation, d'avoir de la difficulté à aller rechercher des références théoriques... ben pour expliciter mon action et là où je vais. Je pense que ça c'est quelque chose que je considère comme étant une forme d'incompétence encore actuelle. Qui est en train de se construire mais...

Pour comprendre, tu as été engagée depuis quand ici ?

Ca fait une année et demie que je suis là, à peu près. En gros.

Donc, malgré le fait que ça fait un an et demi que tu es ici et que tu as réussi à accomplir des missions, que tu es essentielle à l'unité et qu'on te reconnait, il y a toujours ce doute là.

Ouais, ouais. Mais c'est pour ça que je dis qu'il faut que je réfléchisse ça de mon côté ! Enfin, tu vois ? On a chacun nos difficultés dans des parcours, mais ça je pense que c'est, c'est, c'est des miennes quoi ! Et puis il y a une sorte de ... comment dire... d'opposition, ouais d'opposition, entre.... Une forme de reconnaissance naturelle qu'on m'accorde... et puis celle que je m'accorde pas ! Tu vois ? Il y a quelque chose qui est, qui est autour de ça ! Enfin hier, quand ma collègue m'a dit « écoute, j'ai vendu ton nom au recteur pour prendre en charge cette histoire là avec moi tu es ok ? ». Je me disais « mais attends, qu'est ce qu'elle attend de moi, est-ce qu'elle sait à qui elle cause ou bien ? » (Rire) tu vois ? Je me disais, mais bon, puis en même temps je suis super... enfin, sa confiance me donne confiance, tu vois, donc tu as aussi besoin de de ... ouais de gens comme ça qui sont des... des... des tuteurs, pas de résilience comme dirait Sylvie Cyril ??? Mais... des aides significatif, il y a un concept théorique autour de ça j'arrive plus à le retrouver ! Mais bon.... Ouais c'est important !

Et au niveau de l'identité professionnelle, malgré ces doutes là, est-ce que tu te sens formatrice d'adultes ? Ou ... je sais pas le terme qu'il faut employer parce que ça dépend des personnes.

Alors ça ! Moi j'ai un gros problème avec ce terme de formatrice d'adultes ! Je me sens, déjà je sais pas ce que c'est que la formation. C'est quand même gros hein de sortir ça à la sortie d'un cursus universitaire mais (rire) mais quelque part... quel est le pan.... Dans lequel tu mets le mot formation, le concept formation. Il est gros comment ce concept formation, tu vois ? Qu'est-ce qu'il recouvre ? Alors on peut parler de formation, ça revient à l'histoire ingénierie-intervention, on peut parler de formation contenu tu vois ? Il y a l'aspect du développement personnel, développement organisationnel, enfin c'est, c'est, c'est énorme ! Derrière formation c'es, c'est très très large ! ... Alors j'ai un peu de peine à me reconnaître aussi par rapport à la représentation de sens commun qu'on peut avoir du formateur qui est

celui de formation-contenu hein ? J'ai de la peine à me reconnaître dans ce... dans ce titre là. Formation d'adultes, formatrice d'adultes. Il y a l'idée de format et de formater, dans formatrice on peut peut-être l'entendre autrement, mais... non, je me sens pas... si tu veux je me sens pas formatrice d'adultes en tout cas pas dans le sens restreint du terme. Je pense qu'il y a un problème autour de cette appellation. A mon avis il y a quelque chose à réfléchir dessus.

Du coup tu t'appelleras comment ? Tu définirais comment ? Ton poste, ta fonction ?

Pfff... Comment je définirais mon poste ou ma fonction ?... .. C'est un peu compliqué parce que je trouve que c'est... c'est à cheval entre du... j'ai presque envie de dire du management et puis... ..et puis de la recherche quoi. Tu vois ? Sauf que, ben de nouveau si tu veux avoir un projet cohérent il faut avoir les deux, les deux axes. Recherche et développement ! Tu vois ? C'est vraiment, voilà ! Je suis un peu là dedans. Et puis l'aspect formation en tant que telle en fait j'ai pas l'impression que c'est moi qui le porte. Moi je, je ... je crée les conditions pour que ce projet de formation puisse être... puisse vivre ! Si tu veux. Formation au sens large ! Voilà. Donc je... je me reconnaîtrais mieux dans un...ouais dans un titre de responsable de ! Tu vois... pas formatrice moi-même mais responsable de formation, ou responsable de démarche d'intervention ou responsable de, enfin tu vois. C'est plus là que je me situe, quelque chose qui est en surplomb, quoi. En... mais en même temps en surplomb puis en même temps dedans. Donc ... je sais pas. Ouais mais finalement c'est ça : Créer les conditions de en ayant quelque chose de... de structurant, cadrant, la part management. Et puis en étant proche des pratiques professionnelles... et puis du sens à donner ! Et puis là on est peut-être plus sur... et puis là au milieu il y a la recherche qui fait maintenir le tout ensemble. Le développement de ce projet qui doit continuer à... oui ! À être actif quoi, à avancer.

Quand je parlais du moment où tu joues au professionnel et à un moment donné tu joues plus, mais tu es ce professionnel, tu le deviens. Ca te parle ?

Ah ouais, ouais. ... dernièrement, j'ai du donner un cours à des praticiens formateur, tu sais les enseignants, ce que j'étais. ... Sur le portfolio de compétences. Alors ! truc pas simple, donc... alors j'ai du faire le lien avec toutes mes connaissances sur la validation des acquis, j'ai mis en place si tu veux un concept de certification par portfolio des compétences, mais en m'appuyant sur... enfin porte d'entrée par situation professionnelle et puis remonter ben au descriptif de l'activité, d'une situation professionnelle, remonter sur les ressources mobilisées pour arriver finalement à essayer de faire entrer dans les cases du référentiel de compétences, quelles compétences on a pu, enfin le formateur a pu mobiliser. Donc voilà. Bon ça c'est l'aspect théorique. Alors, j'ai eu beaucoup de plaisir à faire ça. J'ai eu aucun problème si tu veux à mettre en place ce concept parce que j'avais déjà bien pu travailler avec la question de la validation des acquis. Mais quand il s'est agit de faire passer la théorie pour qu'ils comprennent finalement ... ben qu'est ce que c'est un portfolio de développement professionnel, de, de compétences, ouais ça veut tout dire ce que je suis en train de dire, le lapsus que je suis en train de dire.... Ouais et puis de faire passer ça d'un point de vue théorique, ben il y avait un sacré décalage quoi ! Et je, là je me suis dit « je ne suis pas formatrice ! Je sais pas faire passer un contenu... un contenu un peu solide ! » Effectivement d'un point de vue théorique c'est pas forcément très très simple de mettre des gens dans cette réflexion et puis qu'ils arrivent à comprendre ce qu'on attend d'eux en terme de certification. Même si on a vraiment essayé de... de structurer le document final tu vois, pour qu'ils aient vraiment, pour qu'ils puissent se raccrocher à une structure. Mais j'ai, j'ai vraiment vu que là j'avais des limites quoi ! Et là, j'ai du entrer dans un rôle de formatrice et comme je suis...

animée par ce soucis de cohérence et de transparence, j'ai... j'arrive pas... dans ces moments là, j'arrive pas à jouer le jeu si tu veux. Donc je reste un peu la novice, tu vois ? Qui se remet en question puis qui dit « ouais non mais là, je pense que je vous ai mal fait passer le message, comment est-ce qu'on pourrait... » Puis j'avais un collègue là, qui était avec parce qu'il est responsable de ce projet et puis qui me disait « mais arrête de t'excuser ! Ca suffit, il faut que tu y aille, ma fois ça passe, ça passe pas ! Ok il y avait des trucs qui étaient pas parfaits mais... ». Et puis là je me suis dit qu'il faut vraiment que j'apprenne à entrer dans ce, dans ce rôle là mais ça me demande un vrai, un vrai effort ! Et pourtant quand j'étais enseignante... j'avais vachement de plaisir à jouer le rôle de l'enseignante, quoi ! Parce que, t'es quelque part dans un... en tout cas avec des enfants, ça prend, ça prend super bien. Tu fais un peu l'idiote enfin tu vois quoi. Tu bases les choses sur l'humour... puis les choses passent très très bien. Ca c'est un autre élément alors peut-être dans une situation... de transmission, il y a une similitude entre l'enseignement, enfin mon activité professionnelle première et puis l'aspect formation ben comme je viens de l'écrire quoi. Où je me suis rendu compte que finalement je reprenais de mon activité professionnelle première le souci de la prise en charge des enfants. C'est à dire d'être tout le temps si tu veux, au clair sur ce qui se passe dans la classe, sur qui est en train de suivre, qui ne suit pas. D'avoir un... si je devais utiliser une métaphore, moi qui aime beaucoup la musique et qui en fait pas mal... j'ai, enfin... ma manière de gérer la classe c'était un peu comme un cymbaler, je sais pas si tu sais ce que c'est ? C'est à dire que tu as des trucs, puis tu fais résonner rapidement, enfin tu vois, quand il y a une corde qui résonne plus, *clang* tu la refais résonner de manière à qu'elle soit active. Puis je me suis dit finalement, ça c'est vraiment un souci de prise en charge des élève et puis quand tu te retrouves face à des adultes et puis que tu es dans ce soucis là, enfin quelque part je me fais des auto-goals, parce que je suis trop en lien, enfin trop... trop soucieuse quoi de, de... ben des autres, quelque part. Il faut que je les laisse aussi prendre leur... prendre leur espace et ne pas me soucier de ça ! Alors ça je me suis mais c'est, non ça c'est un apprentissage que j'ai fait, où je me suis dit « ben là !... voilà ! Je suis... » Quelque part tu vois cette posture d'accompagnement dont je te parlais qui m'est plus naturelle je l'avais avec mes élèves. Et pis la quand tu es dans une posture de formateur qui déverse un contenu tu es dans une posture d'expert et je me sens pas dans cette posture là ! C'est pas moi si tu veux.

Juste pour compléter cette question, parce que là on parle d'animation et le travail que tu fais ici c'est quand même un autre aspect. Est-ce que dans cet aspect là de réflexion, de mise en place de projet, etc. Tu te sens professionnelle ?

Je me sens le devenir ouais. Ouais. Si tu veux où je me sens professionnelle, c'est je pense que j'ai une bonne vision des choses. D'un point de vue du développement, je pense que je vois les choses dans le bon sens. Enfin, je me fais assez confiance sur ce... sur ce plan là. Où ça me pose encore problème c'est comment opérationnaliser cette vision, tu vois ? comment la rendre concrète, comment l'argumenter... Ouais. C'est un peu ces questions là. Là j'ai besoin d'être, moi je réfléchis bien en groupe. Toute seule, bon réfléchit aussi bien toute seule, mais disons pour... ouais pour avoir l'impression que je fais du bon boulot dans un milieu professionnel avec d'autres, j'ai besoin de sentir qu'on est ensemble. Et puis que... Et je pense que où je me sens compétente c'est justement dans l'accompagnement d'une réflexion d'équipe qui est, qui bosse autour de quelque chose quoi. Là, là je me sens... C'est un rôle dans lequel je me sens bien ! Et pis du coup je me sens assez compétente effectivement.

Donc ton sentiment d'être professionnel est lié à ton sentiment de compétence. Si je prends l'animation, là où tu ne te sens pas encore professionnelle et pas encore

compétente c'est aussi parce que tu n'es peut-être pas à l'aise dans ce rôle. Car tu l'es sûrement, compétente.

Oui. Oui, oui certainement. Mais c'est pour ça que je dis que j'ai encore un truc à travailler là. Ormins le fait que ben c'est clair qu'il y a des trucs que je maîtrise pas quoi. Mais voilà, je vais pas m'en vouloir pour ça, tout le monde démarre d'une manière ou d'une autre. Mais... mais je pense que si j'arrive à régler ce problème, j'aurai déjà fait un bon bout quoi. Ca ça m'aidera beaucoup dans ma vie professionnelle, ça c'est... Parce qu'il y a vraiment, c'est spécifique à ma vie professionnelle, mais le reste du temps, dans ma vie familiale j'ai jamais ce sentiment là, je me sens jamais incompétente, je suis... je me suis des fois « là, c'est pas très malin ce que tu viens de dire, mais... » Mais je me sens pas incompétente. C'est vraiment liée à la vie professionnelle, c'est, ça... ça met ça en jeux quoi. Donc c'est vrai que ça me demande beaucoup de, d'énergie.

(...)

Mais je crois que c'est aussi, à mon avis, enfin j'anticipe là, mais je pense que c'est aussi de trouver la place dans laquelle tu es bien et que tu te sens apporter quelque chose. Et ça ça prend du temps, je trouve dans une Institution, parce que il me semble que c'est à partir de cette sécurité là que tu peux développer d'autres choses. Alors si je dis que la collègue, dont je t'ai parlé, est quelqu'un d'important c'est que... j'ai un peu l'impression qu'elle met à ma place, en place, les conditions pour que je puisse être bien dans ce que je fais et apporter quelque chose. Tu vois ? C'est vachement précieux je veux dire. C'est quelqu'un de... voilà ! Et ça fait pas très longtemps qu'on se connaît mais... Donc l'histoire d'hier là avec ce projet à réfléchir, enfin cet avant-projet et puis probablement une unité intervention qui se mettrais en place. Elle me dit « mas moi j'ai pas envie de prendre ça en charge. Le pouvoir m'intéresse pas, c'est toi que je vois là ! » Pis j'ai dit « mais ça va pas ou bien ! » (Rire) Quelque part je me dis bon ! Donc elle met en place... elle ce qui l'intéresse c'est tout l'aspect recherche, recherche autour des questions d'intervention. Elle veut que ce projet avance dans la HEP, mais pour gérer le truc et si tu veux le tenir au quotidien... elle compte sur moi quelque part. Ben c'est, c'est vachement valorisant d'avoir quelqu'un qui te dit ça quoi. Ouais, enfin je te dis souvent j'ai l'impression que les gens attendent de moi plus que je me pense capable de donner. Je sais pas si je suis capable de gérer un truc comme ça. Pis en même temps, je pense que le fait d'être, de s'autocensurer dans un, en disant je suis pas compétente *nanana*, c'est aussi une forme de pression que tu te mets. Parce que le fait de pas créer les conditions pour... pouvoir agir quelque part, c'est un peu la spirale infernale quoi. Tu descends finalement ça, la confiance en soi deviens de moins en moins grande *nanana* et puis tu te retrouves par terre quoi. Donc... mais c'est marrant parce que j'ai eu plusieurs fois dans mon parcours professionnel des gens comme ça où j'ai l'impression qu'ils m'ont récupéré ! Tu vois mon directeur d'établissement c'était un peu ça. Où il a vu en moi plus de, plus de compétences que je pensais en avoir et puis il m'a poussé un peu au jus si tu veux. Je me suis dit « ok, d'accord. Je tente ». Au mois j'ose tenter, ce qui est déjà une bonne chose mais, ok j'y vais on verra bien. Et puis de fait ça toujours été des tremplins, quoi. Toujours été des propulseurs. Donc... donc voilà ! Mais de moi-même j'y vais pas ! Il faut quelqu'un me pousse en avant.

Je suis d'accord avec ce que tu dis le fait d'avoir une place, de sécurité. Ce qui te permets après de passer à autre chose, peut-être de dépasser le côté « je sais pas, j'y arrive pas ».

Ouais je crois ça alors. Enfin c'est ce que je ressens.

6.2.2. Entretien de David

Entretien de David - Organisation Internationale (OI)

Je vais juste redire, un peu ce que je te demande, ce qui m'intéresse de savoir c'est... là, tu as commencé à m'en parler mais... c'est qu'est-ce qui s'est passé justement après la fin de tes études, comment tu as intégré l'OI, de m'expliquer un peu tout ça, de m'expliquer... ton sentiment par rapport à ça, si tu voyais ça comme un truc magnifique, enfin ton imaginaire avant d'entrer dans cette Institution, la réalité ensuite, est-ce que ça correspondait, est-ce que ça correspondait pas, est-ce que c'était source d'angoisse au début, etc.... et puis, justement, par rapport aux différentes missions qu'on t'a proposé, qu'est-ce qu'on t'a demandé, comment tu gérais ça... si tu avais des problèmes. Est-ce que directement tu t'es senti compétent, en te disant « moi je suis professionnel, c'est moi qui gère » ou si ça été une évolution, si peut-être au début tu « jouais » au professionnel, tu savais pas trop... et qu'est-ce qui a fait peut-être qu'un jour tu t'es dit « voilà, là suis compétent ou peut-être pas » ? Voilà, c'est tout ça...

Le... ok...

Tu as compris ? Ouais ?

Oui oui...

Ca va ?

Oui oui oui oui...

Bah déjà, toi tu as, tu as fait le stage... c'est ça ?

Ouais parce qu'en fait, justement, c'est... j'ai fait deux stages pendant que j'étais en formation. ...

Tu étais en système Bachelor déjà ?

Non... J'étais dans le système qui avait avant, donc j'ai fait un premier stage de 448 heures, tu vois donc c'était à raison de deux jours par semaine dans une Institution. C'était le CEMEA. Ca c'était pendant que j'étais à l'université, j'ai fait une année d'Erasmus, je suis revenu, ... et là... j'avais déjà... ben cette motivation pour l'OI. Justement, à mon retour d'Erasmus, je voulais absolument travailler pour l'OI... Idéalement dans la formation, je sais qu'ils proposaient un stage pour un étudiant LMFA et ... puis je voulais absolument travailler là dedans. Il se trouve que l'étudiant qui avait déjà... qui faisait déjà son stage là-bas re-partait pour une année avec l'OI, chose qui légalement, je l'ai appris plus tard, ils ont pas le droit de faire. L'employeur n'a pas le droit et je trouvais pas correcte, du point de vue des autres étudiants, qu'une personne bloque pendant deux ans le... le... la place à l'OI. Donc en fait, moi j'ai peu... pété un câble, y a tout le monde qui me disait... « Oublie l'OI, machin, machin va regarder ailleurs », puis j'ai fait « non, non j'oublie pas l'OI ». Puis j'ai commencé à appeler un peu au culot deux ou trois personnes... par rapport à la thématique de mon mémoire et... et puis j'ai, j'ai réussi à avoir, il y a eu le chef de la formation qui m'a dit « tiens, y a une unité qui s'occupe de ça », je les ai appelé... et pis là, à ce moment là... moi je me sentais, je pense, très confiant de mes possibilités et puis vraiment... ouais capable de faire n'importe quoi, mais même si j'étais incapable de la faire, j'aurai eu l'énergie, ou j'aurai trouvé des gens pour m'aider, donc à ce moment là, j'étais un peu l'homme à tout

faire, tu vois, enfin dans le sens, il fallait absolument qu'ils me prennent et je pouvais répondre à n'importe laquelle de ... de... de leur demande... donc du coup... voilà, j'ai... j'ai contacté l'OI, on a eu un brain storming d'une heure, pseudo-entretien avec la... la responsable de l'unité qui s'occupe de la réorientation professionnelle des collaborateurs. Je lui ai parlé un peu de ce que j'avais fait lors de mon précédent stage. Beaucoup sur les compétences, etc. mais bon, elle me parlait d'informatique, je lui disais « oui oui, je suis maître en informatique », elle me disait n'importe quoi, j'étais, voilà, j'étais l'homme à choisir ! Et ça c'est fait assez rapidement, bon c'est quelqu'un d'assez atypique à l'OI. Et ça c'est fait assez rapidement, enfin y a eu un deal de ... « on t'offre une place de stage non rémunérée » alors que la place de stage pour le ... LMFA, l'autre, ben c'était rémunéré. La mienne non-rémunérée, mais pendant que 4 mois, je devais leur faire un outil, deux outils informatiques pédagogiques sur un site internet, et à la fois ils me facilitaient la prise de contacte avec les personnes pour mon mémoire. Et j'étais pas présent physiquement, je faisais des allers-retours, mais ça comptait comme mon stage justement, là c'était un stage autre formule, 180 heures je crois... de février à juin.

J'ai fait ça ! ... Et puis j'étais pas tout de suite dans une unité de formation en fait. Donc du coup, j'y allais de temps en temps, etc. bon là je faisais encore bien de la formation. C'était l'outil pédagogique, c'était un peu évaluer si on pouvait faire un bilan de compétences tout seul... ou pas, en ligne, ou pas, etc. puis du coup, j'en suis un peu arrivé à la conclusion que non, mais qu'on pouvait quand même donner les ... les...

Les pistes...

Les *guide lines* pour ... pour qu'ils puissent réfléchir à leurs compétences etc. Et j'ai fait ça, donc là j'étais à fond dans la formation, pis, ouais... là je me sentais invincible ! Mais vraiment ! Parce que je voulais, je voulais absolument, absolument, absolument... Et l'OI, pas trop de contact, une petite frustration, parce que j'avais pas trop de contacte avec les gens de la formation.

Parce qu'à ce moment là tu travaillais tout seul ?

Ce truc là ouais, mais bon je travaillais tout seul... ben justement, moi j'y allais, je lisais des choses et puis je repartais, puis je bossais chez moi, et puis en même temps je faisais les entretiens pour le mémoire, et puis je rencontrais des gens de l'OI etc. sur ma question...

Pis suite à ça... ils ont beaucoup apprécié aussi ben mon autonomie, les résultats, parce que j'ai vraiment produit des choses et rapidement ! J'ai suivi une formation, ils m'ont invité à une formation par rapport à un outil informatique sur leur site. Et... Pis quand j'ai fini mon mémoire, mon stage ben ils m'ont proposé si je voulais pas résigner pour un stage d'une année. Et j'ai accepté... Parce que justement au début c'était justement pour devenir délégué...

Donc là, c'était encore un stage ?

Là c'était encore un stage... J'ai accepté, pendant cette année j'ai assumé énormément de responsabilités. Parce que des stagiaires à l'OI ont... Y a des stagiaires qui ont 30 ans, et qui ont déjà bossé, mais des vrais boulots etc. Donc on a vraiment beaucoup de responsabilités.

Comme ?

Ben gérer des choses, tu prends part aux réunions, tu as, tu as vraiment ton mot à dire, tu ... c'est pas des photocopies, tu vois, tu as un dossier tu dois l'emmenner jusqu'au début à la fin,

tu peux d'un coup te retrouver à faire des décisions... après je peux te dire vraiment toutes les activités de mon service et tout ça, mais voilà, tu te retrouve un peu là dedans. Et j'ai fait une année !... Et là, la question se posait « est-ce que je postule ou pas maintenant », mais comme j'avais fait mon mémoire sur le retour de voyage, et une des choses qui était apparue c'est que mieux vaut préparer son retour avant de partir, je me suis dit « tiens, c'est pas plus mal si j'ai une expérience autre que stagiaire » ... avant de partir. Il se trouve que l'OI en plus, m'ont proposé un poste, mais de tempo. D'une année. Mais là, par contre, je me suis battu pour le statut ! C'est à dire le titre, enfin... Le contrat c'était tempo...

Attends, juste pour que je m'y retrouve, parce que du coup ce stage d'une année, tu l'as fait après d'être diplômé ?

Ouais

Et à côté de ce stage, ils t'ont proposé en plus un travail...

Non, après, à la suite. Donc en fait, j'ai 3 mois, 3-4 mois stage non-rémunéré, une année stage rémunéré, ensuite une année tempo... j'étais mal payé ! Mais moi je leur ai dit « écoutez, moi je veux un titre ! » Parce que l'objectif c'était vraiment de pas avoir le terme stagiaire, tu vois, et puis d'être parti comme délégué et puis de revenir... « Vous avez été stagiaire avant » et là, j'ai dit « ben moi, il me faut un truc qui soit un peu correspondant à ce que je fais réellement : responsable de programme. »

Donc là, je l'ai eu. J'ai fait une année de tempo, j'ai postulé ... aux 9 mois comme délégué. J'ai été pris. Et ils m'ont changé le contrat de tempo maintenant en fixe et puis je suis en fixe jusqu'à fin décembre. Je prends un mois et demi de vacances et après je pars comme délégué. Donc voilà un petit peu le parcours.

La première question que j'avais envie de te poser c'est pourquoi l'OI ? Pourquoi cette envie?

Ben c'est une envie qui vient de... de... de...de... qui est assez... comment dire, pas profonde mais qui vient de... liée à mon histoire de vie, à mon éducation, à... au fait que j'habite Genève aussi, pis à Genève on a quand même été sensibilisé à l'OI. On connaît bien ! Y a une dimension internationale, y a clairement... durant toute ma vie, j'ai fait que des choses dans le social etc. etc. Mais vraiment ! Mais un peu d'une manière involontaire, je me suis retrouvé, ben à être tout le temps aider les autres et tout ça ! Pis, y a aussi un défi intellectuel de qu'est ce qui se passe ailleurs dans le monde. Comment aider les autres ailleurs dans le monde et qui plus est dans une situation assez urgente, voir la plus urgente lorsqu'il y a un conflit de guerre. Pis voilà, ça fait partie de croyances, j'ai besoin d'avoir du sens dans ce que je fais... Moi je crois beaucoup à l'action de l'OI, même si c'est sur le long terme ou même si elle peut être très critiquable, mais ... j'y crois pas mal et ... voilà ! Donc, c'est un peu tout ça ! C'est à la fois, ma maman qui me disait quand j'étais petit, alors que j'étais super violent de... de « ben tu vois, les plus faibles faut pas les taper », je fais « mmh ? Ah bon ? » (Rire) des gens, ben qui ont voyagé, qui me disent « ben, viens dans tel pays, tu as telle chose ». Après il y a aussi la question du droit international humanitaire, ça j'en avais un petit peu conscience... et des conventions de Genève, et tout ça ! Enfin tout ce qui fait le droit Internationale humanitaire, moi c'est quelque chose qui... que je trouvais assez intéressant, sur le droit de la guerre. Y a tous les films que l'on peut voir, enfin c'est tout ça qui a fait que je suis arrivé à un moment donné à me dire... moi de, enfin, en tant qu'être humain j'ai besoin pendant un certain temps de faire une action qui contribue, mais à niveau international, enfin, tant pour ce faire... Et voilà, ce sera un moment aussi, ce sera pas toute

ma vie, donc ça c'est clair aussi de « je donne tant de temps de ma personne, mais ce sera un temps limité ». Voilà.

Et après il y a aussi toute une représentation de Genève et de notre vie ici etc. qui fait qu'on est un peu dans une bulle et... et... et voilà ! Et quand y a ... enfin, justement c'est l'éducation. La génération de mes parents c'était, c'était Ils sont partis de l'Espagne pour, pour manger, parce qu'ils avaient faim etc. et... ici on a un peu tout et puis... et puis voilà, donc il y a aussi ces deux mondes qui se rencontrent. Je crois que je peux aller ailleurs aider.

Du coup, c'est pas que tu as débarqué à l'OI, sans avoir une image... est-ce que tu as été déçu par rapport à ce que tu as pu voir là bas, quand tu as été engagé pour ces missions?

Alors non, j'ai pas été déçu et ... j'ai ... j'ai... y a beaucoup de personnes que j'ai rencontrées justement, qui revenaient dans mon service. J'ai eu l'occasion de rencontrer énormément, énormément de personnes, mais qui revenaient, voir des fois fâchés, déprimés, traumatisés, peu importe et qui quittaient l'institution, donc pareil, soit contents, fâchés et tout ça. Et puis, non ! En fait, j'ai pas été déçu par rapport à l'institution. Par contre ! Parce qu'y a eu toute une prise de connaissance justement, des modes internes, mais il y a une très grande différence entre le siège et le terrain. Et maintenant je connais le siège. Le siège c'est des actions qui sont tout de même détachées de l'action première de l'OI, et maintenant, par contre, j'ai l'impression d'avoir fait le tour et... et faut que je parte sur le terrain. Si y avait pas le départ sur le terrain, je resterais pas au siège, à l'OI.

Tu ferais autre chose ?

Je ferais autre chose ailleurs, j'irai parce que, parce que... parce qu'après c'est un service RH quelconque, c'est un service formation quelconque, c'est... alors peut-être avec des spécificités du public, mais c'est pas le but d'être à l'OI, si c'est pour faire du RH je peux aller n'importe où.

Je sais pas comment tu le ressens, mais tu as fini l'uni, tu es rentré dans cette Institution, ça quand même été un monstre processus qui a débuté a déjà débuté avec le stage à l'uni. Est-ce que tu a vu une différence entre le stage universitaire et lorsque tu as été nommé Responsable de programme ? Toi, en tant que personne, dans la manière dont tu as été considéré ?

Ben oui, oui oui... Ben tout ça, ça été un processus... Au début, en deuxième année, lorsqu'on te dit qu'il faut trouver un stage etc. et qu'on a aucune idée de ce qu'on peut faire... Ben c'est problématique, c'est très interrogant, on postule... et il se trouve, là aussi, je suis toujours allé un peu au culot. C'est vraiment le réseau, c'est en parlant avec les gens. Et allez ! Je suis capable de tout faire. J'ai entendu des mots : analyse des besoins, et machin. Je suis capable de tout faire, et tout vous apporter comme, comme réponse.

J'ai eu un premier stage, pendant ce stage, je me souviens, avec des gens de l'université, notamment des enseignants, y avait beaucoup de... de... d'interrogations également sur... en tout cas, mes interrogations sur... j'ai pas l'impression que je bosse, j'ai pas l'impression que je suis compétent, j'ai pas l'impression que je suis un professionnel justement, je suis encore étudiant, je fais un stage. Mais là par contre je suis, j'étais payé ! Lors de mon premier stage, j'étais payé et je me sentais mal d'être payé alors que je produisais pas... en tout cas quelque chose ou tout de suite ou parce que la fonction elle-même de formateur pour adultes était très abstraite... et puis voilà, donc ça c'était pour le premier stage. Par contre, j'ai fait un super

boulot qui a été valorisé etc. donc là tu te prends déjà un peu des galons, c'est « ok j'ai fait ça » mais même ça, parce que j'ai fait que ça, tu vois c'est, je, voilà c'était un produit, j'ai fait c'était un référentiel de compétences mais à part ça, face à face pédagogique ou toutes les autres choses, aucune idée quoi !... Je fais mon mémoire, enfin, je reviens, je pars en Erasmus, etc. et puis je reviens, et puis deuxième stage ! Et deuxième stage... pas plus confiant que moi justement, que j'étais fort ou que j'étais un professionnel mais... mais... je me suis assez vite débrouillé en 3-4 mois à vraiment répondre à des besoins, à proposer des choses, à faire des choses. Et là je me suis rendu compte qu'il y avait une différence de rythme entre.... Entre ben déjà mon unité où j'étais à l'OI, les autres unités et moi... et du coup les autres collaborateurs de mon unité et les autres collaborateurs de l'OI. Dans le sens, où je suis arrivé pis c'est vrai que j'ai tout de suite, je suis parti à 2000 à l'heure, peut-être parce que justement j'avais faim... et... et c'est vrai que j'ai produit très rapidement des choses alors que généralement dans les autres unités de l'OI ça prends des plombs et des plombs et des plombs. C'est très institutionnalisé. Là il se trouvait que j'étais dans une unité où on avait la possibilité de faire des choses mais les autres collaborateurs...

Tu parles de production, de faire des choses plus rapidement ?

Exactement, sans que ça passe par des processus internes, ou de validations, ou autres... Et même au sein de mon unité je me suis rendu compte que je faisais des choses plus vite que les autres, en tout cas je produisais etc. Et donc là, je me suis, y a commencé à avoir un truc... ouais très... très... je sais pas, jeune, jeune loup premier qui ... qui... ouais ! Qui a envie de faire et pis qui pense qu'il peut faire mieux que quiconque... et pis... pis qui a toutes les réponses. Donc j'étais très comme ça au tout début. Mais en même tant je l'assumais parce que...voilà ! Et je pense que c'est aussi une des raisons pourquoi on m'a proposé des choses, c'est parce que je contribuais, enfin... La première année de stage... rémunérée ! Donc après les 3 mois non rémunérés, j'ai fait 2-3 remarques, j'ai fait tout un document, j'ai fait des choses ! Et pis du coup, ça c'est devenu les objectifs 2008 du service, pour l'année 2008. Puis j'ai refait la même chose, pour, en 2008 pour 2009. Donc... Et pis pour moi c'était des choses extrêmement évidentes. Mais que le service n'avait pas vu depuis 10 ans. Vraiment des questionnements où je dis « non mais attendez, là y a, là y a un truc qui joue pas ! ». Donc voilà, donc tu acquiers comme ça une identité de... tu contribues, t'es écouté, tu... tu te sens reconnu ! Mais bon c'était propre à mon unité qui était vraiment, gérer par quelqu'un d'extraordinaire, qui m'a donné beaucoup d'espace.

Donc tu pourrais dire que tu t'es relativement vite senti compétent ?

Je me suis senti... je me suis compétent ouais ! Mais c'était vraiment je pense dû à mes premier stages, à mon premier stage à l'uni. Parce j'avais déjà.... J'avais déjà... Là, je me posais déjà justement toutes ces questions d'incompétent, compétences etc. Pis, j'ai vraiment produit un truc qui était cool ! Et donc j'étais assez fier et puis les gens m'on fait un bon écho etc. Donc j'avais l'impression que j'étais compétent, à l'OI fallait faire ses preuves... mais ce qui était intéressant c'était que j'avais pas vraiment de formateur d'adultes à côté de moi. Donc c'était à moi d'incarner la fonction de formateur pour adultes dans l'équipe et du coup... du coup, j'avais pas vraiment de personnes pour me challenger. Ce que je disais c'était un peu « voilà, c'est le formateur d'adultes qui parle, de l'équipe ! Donc il a raison »

Mais tu sentais Formateur d'adultes ?

Ouais ouais !

Complètement ?

Com-plè-tement !

Dès le début ?

Ouais ! Ouais Ouais ... Beaucoup beaucoup beaucoup au point où j'étais convaincu que ce qu'on faisait dans mon service, on le faisait mieux que dans celui de la formation. Ça je reviendrais, mais je pense qu'on le faisait ! (rire) Et... Non non, totalement. Donc... Donc voilà, après ce qu'il faut savoir c'est qu'à l'OI et... c'est que... y a une politique des ressources humaines qui fait qu'ils engagent les gens qui reviennent du terrain etc. Donc la majorité des gens dans les RH et au siège ne sont pas des experts. Par exemple, dans le service de la formation, tu as le chef de l'unité de la formation qui a un doctorat. Après tu en as peut-être un consultant, un qui est aussi, qui a un doctorat machin, mais après tu as personne d'autre ! Qui a genre le niveau de qualification que j'ai ! ... Et dans toute l'institution. Donc tu as des gens... tu es stagiaire, mais tu es mieux qualifié que le responsables de tel dossier, tel dossier, tel dossier en formation. Tu vois ? Donc, moi y avait un truc très, y avait une forte revendication aussi de mon identité universitaire, en terme de qualifications, « j'ai une licence, vous n'en avez pas » voilà !

Et l'équipe, comment elle t'a perçue ? Peut-être ça fait peur de voir quelqu'un qui débarque, qui...

Ben disons qu'ils m'ont vu pendant les 3 mois un peu en free lance, où je faisais mon mémoire : produire, produire, produire ! Et oui, j'apportais beaucoup de réflexion mais c'était une équipe qui était très accueillante justement par rapport à ça. Je pense qu'ailleurs j'aurais pas eu la possibilité de... de... de pouvoir me, d'évoluer en tout cas de cette manière.

Donc c'est toi qui t'es senti compétent, ce n'est pas les autres qui t'ont fait sentir compétent ?

Non... ils m'ont fait sent...ouais ! En fait, moi je me sentais... Là, s'il fallait bosser 15 heures par jour, j'aurais bossé 15 heures. Donc, c'est pour ça que je me sentais compétent, c'est que je me sentais capable en fait ! Je me sentais travailleur... Mais les autres, ce que je faisais, ben ils me renvoyaient un superbe écho. Et pis vraiment... ouais dans les réunions, dans les discussions des fois je m'emballais, mais sans m'en rendre compte et pis d'un coup et tout le monde s'était tût ! Et... et... et ça le faisait ! Ca le faisait parce que, mais vraiment s'en m'en rendre compte, donc du coup ben voilà, ils appréciaient ça !

Les autres ? C'était les collègues, c'est pas la hiérarchie ?

Non, c'est les collègues, mes collègues et ma cheffe ! ... Y avait ma cheffe, ouais ouais, y avait... mais c'était une petite unité, on était un autre stagiaire, un autre... deux apprentis, une conseillère et la cheffe du service. Donc 6... 5-6.

(...)

Ce que je vois c'est que tu entres à l'OI, tu en veux ! Comme tu dits tu te sens capable, tu te sens capable même si tu vas pas y arriver, tu trouveras les réponses pour ! Mais est-ce qu'il y a eu des moments où tu t'es retrouvé à juste pas savoir quoi faire ? Et du coup quelles ressources tu as utilisé, est-ce que tu as été demandé à des collègues, tu t'es débrouillé tout seul ou alors y a peut-être pas eu de moments où tu t'es retrouvé en difficulté?

Alors je dirais que... que... ben en fait, ça je l'avais vraiment vécu lors de mon premier stage et j'ai développé une compétence qui est d'aller demander de l'aide, c'est pour ça qu'après je me sentais pas... A l'OI, y a eu pleins de moments, par exemple quand j'ai du faire ces outils pédagogiques et tout ça, je savais pas ! Je savais pas, mais du coup là je me sentais « ouh la, ça stress, est-ce qu'ils vont percevoir que je ne sais pas ? » Alors, oui oui, il y a eu ça mais par contre, en même temps c'était un truc de : je vais trouver quelqu'un pour m'aider. Tu vois ? Et je trouvais ! Je vais aller voir telle personne, telle personne, telle personne...

Donc cette compétence là, tu l'as développée lors de ton premier stage ?

Ouais.

Et est-ce que par rapport à ton histoire de vie, il y a eu peut-être d'autres choses, par exemple des boulots d'étudiants, ton Erasmus, qui t'ont donné certaines compétences que tu as pu mettre à l'OI ?

... Ben oui oui, je pense, je pense. Après c'est difficile de voir ce qui est un peu plus du savoir être, enfin ce que t'avais déjà et pis que tu as... Ce qui est sur c'est que sans m'en rendre compte, je suis un... j'ai marché... tout du long au réseau. S'en m'en rendre compte. Dernièrement, j'ai vu un truc sur You tube, tu pourras regarder, c'est comme... Tu marques comment avoir de la chance. Et y a un prof qui explique en 5-6 minutes, je sais pas si tu l'as vu : comment avoir de la chance. Et grosso modo, c'est une histoire de réseaux, de mettre un contexte favorable etc., etc. Et moi je crois, que s'en m'en rendre compte mais depuis peut-être l'âge de 15 ans... Je marche au réseau. J'aide les gens, les gens ils m'aident. Je suis disponible, les gens ils se trouvent qu'ils sont disponibles, mais c'est... j'attends rien contre les aides mais il se trouve que c'est comme ça ! Après il y a toute histoire d'écoute, d'intérêt, justement l'OI c'est une curiosité vis à vis du monde, vis à vis de l'être humain, et ça je le l'ai, donc je vais demander, pis du coup les gens me connaissent et pis voilà. Y a ce réseau. Donc quand je me sens un peu incompetent et tout ça, j'hésite pas vraiment à aller voir telle personne qui pourrait savoir et pis ça me fait réfléchir. Et pis... Et... Et voilà, j'essaie d'apporter des réponses. Y a eu des fois où mes réponses elles étaient peut être, elles étaient trop instinctives ou... et puis peut-être, attendre, attendre, mais il y avait toujours des choses pertinentes dedans, donc voilà ...

Comme tu me décris ton insertion dans cette Institution, ça à l'air parfait, sans embuche enfin parce que t'étais passionné et près à tout. Mais est-ce qu'il y a eu tout de même des failles, ou... ?

Ben la faille c'était ne serait-ce que d'avoir un stage non rémunéré ! Là en termes d'identité professionnelle... Ça m'embêtait quoi... ça me... Là je me suis dit : trash ! Trash ! Parce que je suis pas payé ! Je fournis un truc... ben justement tu sorts de l'uni, enfin tu es en train de faire ton mémoire... Parce que ce qu'il faut savoir c'est que je bosse depuis l'âge de 18 ans, mais voir avant 17 ans, 16 ans ! Mais j'ai bossé partout ! Mais en tant qu'expérience professionnelle, j'ai tout fait ! J'ai fait pizza, ciné, assurance, Coop,... Enfin, dans les bars, pas idée, Clair-Bois Pinchat, pendant 5 ans, remplaçant, donc pareil, là aussi un truc de... t'arrives en remplaçant, là tu as clairement un sentiment d'incompétences ! Tu as une classe de 20 gamins, tu te dis « attends, ouf ! ». Tu vois ? Donc j'avais déjà, et pis finalement toutes ces expériences t'apprennent que y a pas vraiment d'urgences, qu'on arrive toujours à gérer qu'on arrive toujours à... voilà donc c'est tout ça ! Pis j'arrive donc à l'OI, et pis j'avais ça ! J'avais ce côté là. Là je travaillais encore comme prof de français... Je faisais mon stage à l'OI non-rémunéré, le mémoire et je travaillais genre presque tous les matins jusqu'à midi comme prof de français et également je faisais des remplacements de temps en temps, pour

avoir des sous. Par contre après, de nouveau, alors après quand ils m'ont proposé le stage d'une année, ce stage d'une année je l'ai pas pris pour l'amour de la formation ou quoi que se soit, je l'ai pris pour devenir délégué. Et ça m'a vraiment cassé le schploum d'être payé moins de 2000 balles, de ramer pour mon salaire, etc. etc. ben là je bossais à l'OI et à l'Usine comme serveur. Je faisais schizophrénie totale... mais voilà ! Il fallait que je vive...

Mais donc durant cette année, tu restais stagiaire, ton identité professionnelle tu l'as acquise ensuite, quand tu as été engagé comme fixe ?

Alors, là je restais stagiaire et là... j'étais stagiaire mais j'étais fort de ma qualification de formateur pour adultes. C'est que vraiment y avait un truc pour moi de défendre ma formation etc. Y avait personne d'autre à l'OI qui l'avait. Donc... donc c'est pour ça que j'étais encore assez solide. Tu vois ? J'étais pas le stagiaire qu'on pouvait démonter facilement, c'était « eeh ! T'es qui me démonter ! ». Tu vois ? Et... en formation j'étais solide tu vois ? Mais dû à la qualification... .. Après il se trouve que je suis passé donc Responsable de programme, et là effectivement y avait comme un soulagement de « pfouuuuuu »... Là enfin j'ai un titre ! Vraiment ! Y a eu un truc de « wow », j'ai plus besoin de me battre autant, j'ai un titre, mais par contre là j'étais mal payé. Et puis fallait que je remplisse des fiches toutes les semaines, que je les fasse signer, machin, qui me, ça me gonflait ! Là aussi je me sentais moyennement, enfin j'ai eu le sentiment qu'on m'a « gnnn » au maximum (*mime le fait d'avoir été pressé comme un citron*). Donc j'ai fait mon année... Pendant cette année là, j'ai, cette envie, au fur et à mesure, j'ai rencontré des gens ben de la formation etc. donc en discutant avec eux y avait des choses commune, mais en même temps je me sens assez près à faire ce qu'ils font, donc ça m'impressionnait pas. Par contre, moi je me suis retrouvé, c'est vrai, déjà en stagiaire, là où tu disais où tu as des difficultés, c'est que je me suis retrouvé à monter des ateliers, à faire une analyses déjà de : il faudrait qu'on fasse ça ! Pis, à des ateliers et donner les ateliers. Et pis là, là y avait des gros stress, là y avait des gros...

Donc pendant ton stage d'une année ?

Ouais, le stage rémunéré... Très rapidement, là j'ai eu des responsabilités, en tant que, ben tu as 5-6 délégués qui reviennent et pis tu dois leur faire une formation sur leur projet professionnel.

C'est toit qui devait monter la formation et la donner ?

Ouais, ouais ouais.

Et ça, comment ça c'est passé, comment tu l'as vécu ?

Stressant ! Stressant stressant, mais en même temps... apparemment j'ai rien laissé transparaître, parce que y a des gens qui me l'ont dit après coup, mais non non, c'était stressant. C'est là, tu commences à chercher des documents sur internet de plans de formation etc. Tu commences à puiser à gauche à droite, justement, tu fais ton mix, t'essaies de réfléchir à des séquences, et tout ça. Tu prépares ton truc, tu te rends compte que sur l'horaire, une fois que t'es en train de la donner, tu es complètement à l'ouest ! Et tout ce que tu avais prévu, voilà... Puis en même temps, tu penses aux trucs de l'université, enfin moi j'étais assez armé. Je pense que les gens de l'uni, la formation de l'uni m'a beaucoup servi. En termes de réflexion ! De faut pas oublier le processus, ça sert à rien de donner, donner, donner des trucs, tu vois ?

Tu parles de cours, par exemple, qui forment au face à face pédagogique ou tu parles en général ?

En fait, ça m'a pas servi à ça mais ça m'a servi à voir le fond ! Le fond idéologique de quand t'es formateur. Mais justement, par contre ça c'est un de mes regrets de, par rapport à la formation, aucun outils, aucun machin, aucun machin. Mais par contre, il y a un fond qui te, qui te... qui ... ouais une idéologie à laquelle aussi tu t'appuies en tant que formateur. Moi j'ai choisi mon identité, j'ai défini, ben voilà, la formation elle sera utilisée pour ça et pour telle chose. Et puis le but c'est l'humain ! C'est l'humain, il, justement, il se développe. Peu importe le truc de la formation, peu importe le nombre de quantité que j'ai envie de lui inculquer enfin tu vois, ou que l'entreprise a envie de faire passer. L'important c'est que l'humain, il soit au centre. Moi c'est ce qui m'a été dit, donc à partir de là, j'étais assez armé. Mais donc voilà, là j'ai eu des gros moments de stress, des gros... Et puis quand je suis passé Responsable de programme mais tempo, là j'ai repris une formation que je faisais pour l'OI, mais en même temps, ouais pour l'OI... mais je prenais un jour de congé puis je le faisais, parce que y avait une histoire de paie ou je sais pas quoi, mais l'OI ça les arrangeait que je prenne un jour de congé, pis ben bon voilà, je suis allé donné la formation pour le chômage, un programme qui s'appelle SLSF, qui est un programme pour un peu l'élite qui se retrouve au chômage, qui s'intéresse au monde de la coopération et du développement. Je faisais une formation... et là, et là je me suis retrouvé donc avec deux formateurs et des profs et tout ça. Donc, je viens de la part de l'OI, je dois faire une formation et je me retrouve avec des gens qui ont entre 25 et 50 ans qui ont, soit été directeurs, soit d'autres qui ont juste fini la licence. Mais tous, ils s'intéressent à des, au monde de la coopération et du développement. J'ai eu des délégués qui revenaient de 5-10 ans, pis là d'un coup je dois donner des formations sur le projet professionnel. C'est comment les gars cherchent un boulot, etc. se vendre et tu as des gens ben ça fait 40 ans qu'ils bossent dans la communication, par exemple ou je ne sais quoi et je devais donner des formations là dessus. Je donnais le cours une fois par mois, j'y allais. J'étais super bien payé, donc là aussi en termes de valorisation, je me dis tiens ! J'ai... et là, j'ai beaucoup stressé ! Là je me suis dit « mais attends, je me retrouve... » Et ce qui plus est, j'ai dû leur proposer, j'ai dû monter 3-4 formations différentes, j'ai dû les animer chacune. A chaque fois que je, j'en montais une... sur une thématique, je donnais, pis là, ils savaient pas trop, ils étaient en train de monter leur programme de formation et ils étaient un peu à l'ouest. Et du coup ils venaient m'observer. Y avait 3 personnes qui venaient m'observer. J'avais 15 personnes ! J'avais pas que des ateliers de 5-6 personnes. J'avais 15-20 personnes ! Je donnais la formation, là je me faisais évaluer à chaque fois par les participants et par eux. Ils me rappelaient le mois d'après je revenais, je faisais une autre formation sur un autre sujet, ce qui me, je devais tout recommencer depuis le début. Etc., etc., mais à chaque fois, ils crochaient à chaque fois sur toutes les formations que je proposais. En fait, ils essayaient de voir laquelle jouerait le mieux par rapport au profil etc.

Tu as des doutes avant qu'ils te disent « oui, c'est super bien » ? Est-ce que toi, tu as douté à un moment ?

J'ai eu des doutes, mais j'étais très énervé... et là, je crois que ça été le déclencheur de mon identité professionnelle. Elle était très basée sur la formation, au tout début. Donc j'étais un formateur pour adultes et puis je sur-assurais, parce que j'avais justement la licence etc. chose que personne n'avait. Et dès ce moment là, ça commencé à, cette dimension là a commencé à se démolir un petit peu, à se déconstruire parce que, il se trouve que les responsables formation avait une licence en économie. Je sais pas quoi, c'était une nana qui avait fait HEI, qui était, qui devait venir m'évaluer... et puis l'autre c'était un économiste qui était le chef de la formation. Et là, j'ai vraiment pété un câble, je me suis dit « mais là, ...

mais je me suis fait avoir par l'université. J'ai... j'aurai dû faire économiste pour après être responsable de formation. Parce que maintenant je suis juste formateur pour adultes et je suis pas économiste... Enfin voilà, tous ces trucs. Donc en même temps, ces gens là m'observaient etc. mais je m'en foutais un petit peu parce que je me disais « vous en avez aucune idée ! De ce que vous observez, de ce que... » et c'était d'ailleurs une des preuves pour lesquelles, enfin, j'aurai pu tout à fait leur dire « mais écoutez, si on fait une bonne analyse on sait quelle formation il faut faire, on sait quel contenu ». Seulement, eux, ils étaient pas du tout encore dans ce genre de trucs. Et là, moi j'ai été assez... ... j'étais un peu... Ouais très critique par rapport à la formation universitaire etc. et de mon identité de formateur pour adultes. Et ça c'est d'ailleurs poursuivi à l'OI, parce que justement les gens n'ont pas fait de formation, ils ont un niveau 1-2 etc. mais ils sont responsables également de formation.

Donc tu disais que tu perdais un peu cette identité là...

Ben en fait, je me considère plus trop comme formateur pour adulte quoi... Ca me fait même chier ! Tu vois ? Parce que... C'est oui ! Je me considère comme formateur pour adultes mais sur le papier et pis si ça peut me servir. Maintenant... là je défends, je me suis un peu fatigué de défendre cette formation, parce que je trouve que c'est pas à moi, c'est à l'université. C'est à l'université de défendre cette formation. C'est... Alors, eux diront « oui, c'est à vous de défendre parce que vous êtes la nouvelle génération ». Moi je trouve pas. Pis je trouve qu'on peut pas se permettre le luxe de monter une formation sans garantir aux gens... que le marché de l'emploi les accueille, est près à les accueillir, ils savent ce que c'est. Et c'est... tu vois, à ce moment là tu en montes pas. Et pourquoi pas une école professionnalisante, dans l'absolu. Parce que ces 4 niveaux, personnes sait à quoi correspond le quatrième. Tu vois ? Et même nous dans la pratique, et même nous dans la formation, on nous ne l'a pas vraiment expliqué.

Les 4 niveaux ?

Ouais, y a 4 niveaux : FSEA, de la formation, niveau 1, niveau 2, niveau 3, tu as le brevet niveau 3, pis après tu as le niveau 4 qui serait la licence. Mais qu'est ce qui différencie la licence du brevet. Alors apparemment se serait au niveau politique, à l'échelle internationale. J'ai pas eu un seul cours là dessus !... Donc... Donc voilà...

Tu as donc été dessus de...

Énervé !

Énervé ! Donc justement, j'aurai cru que cet énervement te protégeait par rapport à tes compétences, te permettait de rester compétent et de dire : Je suis !... Tu vois ce que je veux dire ?

Alors au début oui ! Et petit à petit, il s'est un peu... C'est ... C'est... C'est oui, ben là par exemple pour les évaluations pour les formations chômage, même à l'OI chaque formation, j'ai eu la... c'était sur 6, et les participants ou je ne sais quoi, je crois j'avais une moyenne entre 5.96 et 6. Chose qui dans l'histoire de SLSF, aucun formateur n'a eu autant ! Et pis quand on me donnait ça, la première évaluation c'était « Ouais c'est génial ! » Et la deuxième c'était « Ouais, c'est génial nanana, c'est cool, je suis un bon formateur » et après c'est « ouais ais en même temps, non mais oui même temps, oui ben c'est normal que se soit moi, je suis le seul vrai formateur quoi », donc si moi j'ai pas proche de machin... Pis après, tu te rends compte que finalement tu es le seul formateur mais t'es pas plus valorisé que ça,

parce que tu as les autres qui viennent de je ne sais où, qui sont également formateur. Donc tu te dis « oui, moi j'ai, je pourrais faire 10 fois mieux ce boulot à elle, qui est en train de venir m'observer, je peux faire 10 fois mieux, enfin voilà voilà, mais y a pas vraiment de reconnaissance. Tu vois ? Parce que ça fait chier de se retrouver... c'est vraiment un truc de reconnaissance, je pense, de t'es en train d'évoluer avec des gens et... après c'est pas une histoire de compétences, y a des gens qui peuvent être très compétents et y a des gens à l'OI, sans qualifications mais qui sont extrêmement compétents et très pragmatiques. Mais après c'est que eux ils sont peut être ingénieurs en je sais pas quoi, et pis ils sont devenu formateur, ce que je disais. Ils sont, ils ont fait HEI, ils sont devenu formateur et pis nous on peut pas faire le contraire. Tu vois ? Et c'est ça qui m'énerve !

Maintenant je dis que je suis en train de perdre cette identité, c'est que, je me rends compte que... il va falloir que j'aie un double profil. Parce que tout le monde est formateur. Va falloir à un moment donné, à mon avis, que je me reforme.

Du coup ton identité professionnelle s'est reconstruite sur autre chose ?

Alors maintenant, mon identité, ben Responsable de programme c'est que je fais un peu de tout. Je fais beaucoup de communication, je fais beaucoup d'analyse de besoins, je fais de la gestion de différentes choses, je gère aussi 2-3 personnes, je fais du conseil individuel, je fais de la formation, de la gestion de projet, enfin c'est très très large. Donc maintenant, je me considère plutôt dans ce type, quelqu'un qui peut tout faire, et puis avec une spécialisation dans le domaine de formation. Mais justement, je me dis, si maintenant je compare mon profil à celui d'une personne au service de la formation, ben l'autre personne a 2 diplômes, moi j'en ai qu'un. Tu vois ? Ou en tout cas pas 2 diplômes, elle en a, elle a son diplôme et son expérience de formatrice, alors que moi j'ai mon expérience de responsable de programme. Mais voilà, là je vais partir comme délégué. Clairement, travailler dans la formation à l'OI, y a pas besoin d'avoir la licence universitaire, mais moi je l'ai donc ça m'aidera, je pense, si un jour j'ai envie de revenir dans la formation. Mais autant en profiter de faire une autre licence ou un autre master en management, en je ne sais quoi pour...

C'est un projet à ton retour ?

Ouais, ça je pense, ouais... ..En même temps, je pense qu'on est tout de même compétent, on a une manière de réfléchir, etc. Même si, là aussi je suis très critique vis à vis de la formation universitaire et pis ... et ... et je pense que je, je ...enfin je sais pas, si on me laissait l'occasion, je pense que j'irai dans une de leur réunion et je leur dirais « bon les gars, arrêtez de déconner, y a ça, ça, ça, ça, ça qui va pas ! ». De faire un brain storming, avec eux et puis de dire « bon, qu'est ce que vous pensez de ça juste ? ». Tu sais ? Et pis, qu'ils réfléchissent et pis d'aller un peu les réveiller, parce que les gars, ils sont vraiment à l'ouest ! On dit « ouais ils sont dans la théorie etc. », moi je crois que c'est même plus la théorie. C'est pas qu'ils sont dans la théorie, pis y a la pratique, je crois que eux ils sont dans un autre monde. C'est pas une histoire de pratique ou de théorie, c'est qu'ils sont dans un autre monde, ils sont déconnecté du monde du travail. C'est pas la pratique, parce que dans le monde du travail tu as beaucoup de théorie aussi. C'est, ils sont déconnecté, dans un autre monde. Ils savent plus ce qui est utile. C'est ce que je dis justement, faire une licence en formation pour adultes, là clairement ils ont pas fait une analyse des besoins. Tu vois ? Parce que c'est ça, de quoi à besoin le marché de l'emploi à Genève. Est-ce qu'il a besoin de formateur pour adultes qui passent 4 ans à l'université ? Pas sur.

Donc une des choses que tu retiens de ta formation, même si y a peut être pas que ça, mais c'est une manière de réfléchir, d'avoir une réflexion sur la formation. Et ça tu le ressens par rapport aux autres ?

Clairement, alors voilà, ça oui ! Mais est-ce que ça, ça peut être très prétentieux ou je ne sais quoi, mais est-ce que cette manière ... ouais, est-ce qu'il faut 4 ans, ou est-ce que j'aurai pas pu l'avoir en droit, ou est-ce que c'est pas quelque chose que j'avais déjà par exemple cette manière de réfléchir et de me poser des questions. Tu vois ? Est-ce qu'il a fallu, alors je pense qu'il a fallu Sciences de l'Education et LMFA. Et LMFA notamment par rapport aux processus, par rapport aux trucs, par rapport à... au cadre, à l'importance de mettre un cadre, et pis de, quels sont les phénomènes qui peuvent apparaître aussi, et ce à quoi il faut faire attention. Mais ça, c'est une personne qui me l'a beaucoup inculqué à l'université. C'était lors du premier séminaire d'accompagnement du stage. C'était ma référente, et pis c'était lors du groupe, et puis moi j'étais vraiment, je posais pleins de questions, je disais « mais ! Et puis ça et puis si, et puis... » Et du coup, c'était tout le groupe, on réfléchissait ensemble à vraiment à une identité, et puis, et aux problèmes qu'on avait, et puis etc. Donc ça, ça formé un truc ! Après... C'était un peu... Mais... Mais oui, ce que je voulais dire c'est que, l'air de rien, je pense que si un jour je me retrouve dans le... je dis peut-être ça maintenant, parce que je suis en train de m'en éloigner petit à petit, pis je vais devenir délégué. Si un jour, je me retrouve à l'OI, je pense que là, je vais faire valoir ma différence, donc j'ai ma licence, je sais plus que vous, je vous le montre, etc. Mais là de nouveau, est-ce que j'ai été préparé par la licence ou est-ce que c'est moi qui est développé des choses qui suis capable de montrer ça et... tu vois ? Si je me retrouve dans cette situation de formation. Parce que maintenant, j'ai pas de formateur qui travaille avec moi. Tu vois ce que je veux dire. Y a personne qui me... qui me challenge, qui me renvoie quelque chose. Tu vois ? Et pis, les formations que je fais, je les monte, y a personne, c'est moi qui les évalue, mais personne ne va vraiment m'évaluer. Alors les participants oui, mais... Mais, voilà, sauf à, cette histoire au SLSF, où là je m'avisais évaluer, mais de nouveau, c'était pas des vrais formateurs. Tu vois ? Donc, y a un truc où si tu sais jamais vraiment... Alors peut-être que le jour où je me retrouve que avec des formateurs, là on verra la différence et pis y aura une identité professionnelle... Mais quand les formateurs du SINI t'ont évalués, est-ce qu'ils t'ont juste dit « c'est super, c'est génial, c'est parfait » ou est-ce qu'il y avait quand même quelque chose de plus... Ils avaient des grilles, mais des grilles...

Tu as pu voir les grilles ?

Ouais mais des grilles faites à la va-vite... Ne ce serait-ce que pour les participants, je leur ai donné 2-3 pistes, mais il suffisait de 2-3 trucs et la nana, elle tombait des nues, elle me disait « mais à ouais... ». Je leur disais, par exemple, en terme d'évaluation, vu qu'on vise aussi un processus dans cette formation là, c'est, c'est dangereux de n'utiliser l'évaluation que des candidats, tu vois ? Ou des candidats juste post-formation. Faudrait les suivre, et là pour le coup, vraiment est-ce que leur formation leurs à servi 6 mois plus tard, mais en terme de réflexion, tu vois ? Parce qu'y a un truc genre... on les aide à réfléchir sur leur projet professionnel, trouver un emploi, et s'il trouve pas d'emploi ? « Ouais, la formation elle était nulle ». En fait non, si la personne ne trouve pas d'emploi au bout d'un mois, c'est pas parce que la formation elle était nulle, c'est elle a besoin de plus de temps pour réfléchir. Mais par contre, si elle a pu avancer dans son projet professionnel, si elle a pu mettre des mots sur des choses, et puis faire des choix et des non-choix, et pis... là d'un coup on rentre dans ... dans... « Ah ouais, tiens, peut-être que ça lui a servi ». Ca lui a pas servi, l'objectif c'était pas qu'elle retrouve un emploi, peut-être pour elle, mais tu vois ? Enfin juste, la nana elle était un câble, elle avait jamais pensé à ça.

Mais ça, ce que tu viens de dire, j'ai bien entendu, mais est-ce que tu le sort de l'université ou c'est une réflexion personnelle que tu t'es faite ?

Alors, ça... j'avais... entendu à l'université qu'il fallait faire des évaluations... du long terme, mais en fait je savais pas pourquoi.

Et c'est toi qui a mit...

C'est moi qui ait mit... ouais ! Ouais... et ça, j'ai fait ça en me questionnant sur la notion de service. C'est moi qui est fait justement. C'est un service. Dès que tu as un service, c'est du *nice to have*, tu vois ? C'est pas... C'est... Je sais pas, c'est comme si maintenant... on est là, et on nous des cacahuètes en plus. Tu vois ? On a pas besoins des cacahouètes, et les cacahouètes, voilà. Et puis tu dois évaluer l'impact des cacahouètes. Tu vois ? Donc si je tombe malade, ben les cacahouètes pas bonnes et si je... Mais dans l'absolu, si y avait pas eu de cacahouète, la personne... pis en même temps, bon si la personne tombe malade, là effectivement, on pourrait évaluer que... Mais ... Mais si par exemple, la personne n'avait jamais goûté de cacahouète, elle goûte la cacahouète et d'un coup elle perçoit le goût et elle aime pas, ça veut pas dire que la cacahouète est mauvaise mais au moins on aura fait prendre conscience... Tu vois ce que je veux dire ? C'est mieux que s'il n'y avait jamais eu de cacahouète. Dès que tu es dans du service, l'évaluation ... pour moi elle est pratiquement... elle pas forcément tout le temps positive, parce que faut pas faire n'importe quoi, parce que sinon les gens perdent leur temps. Mais si les gens n'ont pas perdu leur temps, si gens n'ont pas perdu leur temps c'est positif. D'ailleurs, moi c'est ce que je leur disait, à tout les gens, je commençais une formation, je fais « quelles sont vos attentes ? », les gens « ouais, j'sais pas nanana », puis je fais « est-ce qu'on peut se mettre d'accord que votre attente c'est de pas perdre votre temps ? » et la personne me fait « euuuh, ouais ? », je fais « bon ben à la fin de la formation, pendant la formation, si vous voyez que vous perdez votre temps, vous tirez la sonnette d'alarme et vous me dites ». Pis à la fin c'était pas « est-ce que j'ai appris des choses etc. », c'est « toi, ton attentes c'était de pas perdre, est-ce que tu as perdu ton temps ? » « Non » « ok », « et toi, c'était ça. Est-ce que tu as réussi à avoir des outils ? ». Ca c'est un service ! C'est...

Mais ça tu le sort d'où ? Typiquement, cette approche que t'utilise, car à l'université on t'apprend pas forcément comment te retrouver face à un groupe et comment démarrer ta formation. Ça vient de toi ?

Alors, ça c'est... c'est un truc qui à l'uni, ils ont pas vraiment dit, mais je sais qu'ils ont essayé de faire, mais il faudrait qu'ils le disent beaucoup plus... et je trouve que c'est pas bien incarné à l'uni, mais je sais que beaucoup d'enseignants à l'uni essayent de donner des formations en espérant qu'ils seront des exemples. Et c'est vrai que moi c'est des choses comme ça que j'ai pris dans des exemples. Mais après lors des mes, par exemple à l'OI, on a eu la chance de, l'OI a pas mal de moyens, donc on a eu des consultants qui sont venus, qui m'ont formé aussi etc. Et là, y avait un vrai challenge intellectuel parce que c'était des vrais formateur, des profs d'uni mais... qui étaient étranger et tout ça, pis qui nous forment, et pis ils nous ont donné des formations, pis là j'ai pris justement des choses. J'ai fait « ah, tiens, lui, il fait ça comme ça, lui, il pose le cadre comme ça, lui il fait si, lui, il fait ça » et puis...

C'est vrai que moi je vois quand même un avant et un après dans ton histoire mais en même temps, c'est aussi tout un processus. C'est un mélange des deux...

Oui... Ouais, ouais, moi y a vraiment tout un questionnement... Et ça, je pense c'est, justement je sais pas si c'est de l'inné, si c'est du... mais y a, y a tout un questionnement sur, sur qui je suis, ce que je fais, où je vais et... et notamment dans mon boulot quoi. Comment je fais les trucs, pourquoi est-ce que là, est-ce que ça je sais le faire, je sais pas faire, je peux le faire, est-ce que je le fait bien ? Est-ce que... Mais ça depuis toujours ! A... Dès mon arrivée à l'université, je pétais un câble, alors que j'avais copié tout mon collègue, mais vraiment on avait passé tout le collègue à tricher... à mascogner, pis à voler la matu et puis on était 20 à le faire... Je prenais une année sabbatique, je reviens à l'uni, c'était exclu pour moi, parce que ce que je veux dire, c'est qu'il y avait justement toute une réflexion, tout un processus pendant mon voyage etc., c'était exclu de tricher à l'uni ! Pis je me trouve en première année avec des gens de Sciences de l'Education, et tu as tout le monde en train de tricher au premier cours de didactiques. Mais là je dis mais « eh les gars, vous allez avoir des enfants ! » Ah, je devenais plus royaliste que le roi ! C'est à dire que pour moi c'était impossible de tricher à l'uni. Et comme quoi, y a eu un premier commencement de mon identité professionnelle. Et parce que j'ai tout de suite capté que les gens qui allait être à côté de moi, c'était, à côté des étudiants, c'était peut-être des futurs collègues. Donc, voilà. Mais ça, ça été très rapide ! Ça été dès la première.

J'ai pas compris l'histoire du commencement de ton identité professionnelle ?

Ben, je suis arrivé à l'uni et pour moi j'étais pas un simple étudiant, j'étais un futur professionnel.

Entouré de peut-être futurs collègues.

Ouais. Donc le type, si un jour on se retrouve à bosser ensemble ou je sais pas quoi, ou lui, il m'envoie sa candidature, ou moi, je lui envoie ma candidature. S'il a une image de moi comme copieur, il ne va jamais me prendre. Tu vois ? J'avais déjà ce souci là. Et donc voilà, et donc, c'est pour ça que pour moi l'uni là, je rigolais pas. En tout cas en cours, j'étais, il fallait que j'apprenne, il fallait que je sois, mais... c'était important aussi, mais parce que je crois que derrière tout ça, y avait la notion de réseau déjà présente.

Complètement

Tu vois ? Y avait la notion de réseau de « attends à l'image que tu donnes, et là on est là pour s'entraider etc., on est pas là pour déconner, parce que c'est du boulot tu vois ? Donc voilà. Même si on a énormément déconné (rires)

Heureusement ! ...

Mais parce que tu m'as dit que je te cassais tes hypothèses ?

Non, c'est vrai que moi je vois... j'ai basé mes hypothèses sur ce que moi j'ai vécu et j'imaginai plus, j'ai fondé mes hypothèses sur quelqu'un qui finit l'uni et commence dans une entreprise X. Et c'est vrai que toi, l'OI, c'est imprégné depuis toujours en fait. Donc le processus a déjà commencé y a perpète. C'est pour ça, mais pour finir, c'est d'autant plus intéressant, tu vois ?

Parce que en même temps, maintenant, y a délégué. Et délégué... C'est à dire que tout les gens qui deviennent délégué, c'est... pour la majorité, c'est des gens qui ont fait HEI, qui parlent 2-3 langues, qui ont fait des stages à l'étranger et là, les critères de recrutement sont de plus en plus durs. Y a vraiment des pointures ! Ils ont ouverts les candidatures à l'internationale justement, pis tu as des gens qui ont, je sais pas, 27 ans et qui un doctorat en

je sais pas quoi, ou double master, qui parlent arabe, russe, espagnol, français et... Et je sais pas quoi, anglais tu vois ?

Et toi tu coup, là dedans tu...

Et moi, je débarque avec ma petite formation de formateur pour adultes ! Tu vois ? Bon, avec ma connaissance du siège mais là, alors là clairement, là y a clairement beaucoup d'incertitudes, y a un sentiment de professionnel, enfin pas de non-professionnel, mais y a un sentiment d'incompétences, tu vois ? Où je me dis, là il va falloir que je refasse toutes mes preuves depuis le début.

Tu n'as pas le sentiment comme tu avais en arrivant à l'OI, en te disant moi je suis compétent, moi...

Non... non. Mais de nouveau, il y a un peu, mais moins ! Parce que là, l'air de rien, il y a beaucoup plus d'enjeux... ben des vies humaines ! Tu vois ? Et là, c'est « j'espère être capable ! » c'est plus « je fais de la formation et... voilà ! »

Ton sentiment « d'incompétences » il est dû au fait que tu ne sais pas où tu seras et que tu ne sais pas ce que tu vas faire ou est-ce que c'est dû au fait que tu es entouré de gens qui, au niveau des études et au niveau des compétences, sont...

C'est une histoire de cadre... Et notamment, l'OI bouge dans un cadre juridique justement, du fait du droit international humanitaire. Et dans ce cadre tu as beaucoup d'acteurs, et tout ça c'est ce qui forme la licence HEI. C'est un peu quels sont les acteurs, les différentes résolutions des chartes, qu'est-ce qu'on entend par conflits, est-ce que le terrorisme, on peut dire que c'est un confl... tu vois ? Et tout ces points théoriques, alors moi depuis 2 ans, ben je lis beaucoup, je suis en train, mais je suis pas un vrai juriste ! Je suis pas un vrai, justement, j'ai pas fait Sciences politiques, HEI ou autre... Donc j'ai pas étudié autant que ces gens là.

Mais tu lisais dans le but d'être délégué ?

Ouais... ouais ouais... mais aussi parce que ça m'intéresse !

Oui, mais il y avait aussi cette volonté d'autoformation ?

Oui, oui ! Tout à fait, tout à fait. Mais par exemple... Je me souviens, lors de mon recrutement pour devenir délégué, la grosse journée où tu as des jeux de rôles etc. machin. Et là, tu dois faire une composition, donc tu as 30 minutes pour faire un truc, pis tu dois... voilà ! Pis c'était un truc sur les mines anti-personnelles et tout ça. Et je pense que j'ai dû faire une super argumentation et une super..., d'ailleurs là, ils cherchaient pas trop le même contenu, mais plus que tu saches écrire, etc. Mais, clairement, on était 3-4 à avoir le même sujet, pis tu peux discuter avec des gens, mais eux ils savaient qu'en 1989, y avait une convention à Ottawa, que machin, que si, que ça, que ça. Ben ta composition elle est différente, que moi « les mines c'est pas bien », machin. Tu vois ? Quelles sont les moyens... Et c'est ces connaissances là, où je pars un peu... Mais après, je me rallie à toutes les autres compétences humaines. Tu vois ? Là, c'est, c'est... C'est là, où moi je me dis que je vais être beaucoup plus fort que ces gens là aussi... Sociale. C'est pour ça que je pense que j'ai ma place à l'OI et pis que ça c'est super bien passé, et pis d'ailleurs, les gens me le disent. J'ai vraiment, enfin, ça joue, ça joue. Mais... y a toujours, tu sais, ce côté, pour toi même... enfin, moi j'ai clairement envie d'être un, j'ai pas envie d'être un rigolo, je vais pas là-bas pour être un...

Donc, ton identité professionnelle en tant que délégué, elle est pas encore faite ?

Elle pas encore faite, non, non, pas du tout !

Donc tu t'accroches, en fait, aux compétences que tu as en tant qu'humain, ton expérience de vie ?

Mon bon sens...

Mais il y a quand même un sentiment d'incompétences par rapport aux savoirs que les autres ont ?

Ouais, ouais... Je me dis, de me retrouver, si je dois prendre une décision géopolitique, je ne sais quoi, sur une ethnie ou... tu vois ? Tu dois savoir un peu l'histoire du conflit, d'où ça vient. Alors tu es briefé, tout ça là aussi. Tu vois, là y a un peu ce côté, tu es une Institution...

Mais c'est intéressant, parce que quand tu es arrivé à l'OI, tu ne savais pas non plus. Et pourtant, tu me disais justement « oui, mais moi j'ai toujours demandé de l'aide, y avais aucun soucis... »

Là, le délégué, tu as beaucoup plus de responsabilités. Là, délégué, je vais arriver en, sur le terrain, pis je vais peut-être avoir, je sais pas, entre 5 et 20 personnes employé de délégation, donc des gens du pays, qui vont travailler pour moi ! Et eux, peut-être qu'eux ils vont avoir une répercussion sur mille, deux milles, cinq milles personnes. Tu vois la différence ? C'est un coup, je me retrouve à la tête, alors il y a encore des gens au-dessus de moi, qui peuvent me dire « eh ! Fais ça comme ça, fais ça comme ça, fais ça comme ça... ». Mais en termes de responsabilités, tu vois ? Maintenant, je pourrais assumer des grosses responsabilités, en tant que formateur, je pense ! Je pourrais... enfin, c'est aussi prétentieux, ou quoi que se soit, mais je pourrais m'imaginer d'être responsable de formation d'une unité, ou un truc comme ça. Par contre, délégué... enfin, tu vois ?

Et est-ce que tu te sentirais à l'aise d'utiliser les mêmes ressources, comme demander de l'aide etcetera, comme quand tu étais formateur d'adultes ?

Oui, oui, mais après, il y a tout un truc carriériste aussi, où... et de compétences, de qualifications. Alors moi, de toute manière, je marche comme ça. Je marche au don contre don et puis, et puis oui ! Mais typiquement les rapports que je vais devoir faire chaque jour en anglais, mon anglais, il est de loin pas aussi bon que celui de... Donc là, moi je vais passer 4 heures à les faire, les gens, ils vont les faire peut-être en 45 minutes tu vois ? C'est ce genre de chose que j'apprends un petit peu. Maintenant...

Il faudrait faire cet entretiens dans une année, voir comment tu as réussi...

Mon identité en tant que...

Voir les différences en tant que formateur ou délégué.

Mais donc toi y a eu une coupure entre avant et après, tu as dit juste avant par rapport à tes hypothèses ? Dans ta situation à toi ?

Ben moi j'ai un peu l'image de : tu finis l'uni, tu débarques dans une entreprise que tu connais pas, donc c'est un peu... Tu vois, il n'y a pas ce même processus. Que là, je vois pas cette coupure là. Tu as déjà été stagiaire, tu étais déjà passionné par l'OI, tu as été stagiaire ensuite, puis engagé. Y a plus un processus qui se fait avant ! Et du coup, moi

j'avais basé mes hypothèses sur un processus qui débute « Bam » après le diplôme et de comprendre si l'université t'aide justement à ça, si le stage t'aide à ça ? Du coup, tu me dis quand même oui.

Oui !

En tout cas au début, et puis bon après y a eu d'autres facteurs qui ont fait que... Et puis voilà, quelles sont tes ressources ? Et je pense concrètement que tes ressources, dans la... enfin, j'ai pas encore commencé à travailler, mais... tu les retrouves peut-être plus dans les expériences personnelles ou professionnelles, par exemple en tant que serveur, que concrètement l'université, qui bon t'apprends à comment écrire un objectif, mais tu vois ? Je pense que c'est là surtout où on peut voir la différence. Tu vois ?

Mais il y a eu aussi ces connaissances, je puise quand même des choses dans l'université mais... c'est marrant parce que... clairement alors je pense que les stages à l'université m'ont été très bons ! Donc vraiment, ils ont été très importants ! Je pense qu'eux, ils ont clairement, les stages à l'université, vraiment ce système en alternance, il était génial. Après, il y a eu un truc qui m'a le plus servi dans le milieu professionnel, c'est les cours que j'ai fait en Erasmus à Madrid.

Les cours que tu as suivis en Formation d'adultes à Madrid ?

Oui, donc pas à l'université de Genève. Donc j'ai pris 6 cours au premier semestre...

Basé sur la formation d'adultes ?

A fond basé sur la Formation d'adultes, mais là bas ils appelaient ça pédagogie... pédagogie du travail. Je suis tombé sur des cours, formations dans les organisations, évaluation de la formation... que des cours, que des intitulés qu'on a jamais eus à Genève !

Où ils t'amènent des outils, des choses concrètes ?

Le type, il nous amenait des outils, « voilà les styles de management, voilà les trucs, vous êtes un groupe de 4, vous allez me faire un plan de formation ». Premier cours. « Qu'est-ce que vous feriez ? Vous êtes telle entreprise, vous devez faire, qu'est-ce que vous feriez ? ». Et pis, l'air de rien cette histoire d'objectifs, etc. moi, on me l'a pas dit tant que ça en LMFA. On me l'a dit beaucoup en Espagne. C'était quelle est la différence, tout un vocable, entre justement un objectif, machin, mission... Et, du coup, ben c'est vraiment, ouais l'Espagne qui m'a... qui m'a un peu, parce qu'il y avait toute une approche beaucoup plus professionnelle, sur la formation aussi. Chose que l'université à Genève n'a pas.

C'était l'université aussi ?

Ouais, mais avec une approche espagnole. Parce que voilà, le processus en Espagne, il y a une telle compétition. Déjà, ils sont en train de sortir d'une dictature enfin, de machin... et ils ont besoin de faire des choses, il faut être dans le faire. Et moi c'est un problème ici, où moi je voulais absolument être dans le faire, et puis on m'a fait comprendre à l'université, ce qui était très très bien, fallait pas être que dans le faire mais aussi dans la réflexion, la réflexion du faire. Mais, ça va un moment la réflexion. Moi, je le vois au boulot, faut y aller quoi ! On te demande tel truc, pis faut le faire, tu le fais quoi ! Et pis que t'aie 2 ou 3 outils un minimum, tu vois ?

(...)

Donc pour toi, c'est vraiment les cours à Madrid qui t'on permit...

Oui oui !

Et ton expérience personnelle également ?

Ouais, beaucoup, ouais ! D'avoir déjà été un travailleur, je suis passé par tout quoi ! Mais vraiment par tout ! Par tout les cas de figures !

De t'insérer dans une entreprise...

Mais oui ! Avoir des responsabilités, parlé avec des parents, être avec des gens beaucoup plus âgés, me prendre la tête avec mon employeur, démissionner... Tu vois ? Les impôts... enfin...

Tu me donnes une quantité d'informations et c'est extrêmement intéressant ! Donc je t'en remercie (rires)

(Fin de l'entretien)

6.2.3. Entretien de Mattia

Entretien Mattia - Institution de formation en personnel de soins (Centre de soins)

Juste pour commencé, tu as finis la LMFA en 2003 et tu as de suite trouvé du travail ?

J'ai commencé à travaillé avant la fin de l'uni. J'ai fait 4 ans de cours, après j'ai fait une année de mémoire, j'ai travaillé à 50% comme formateur dans une boîte d'informatique, je donnais des cours d'informatique à des chômeurs, j'étais... j'étais payé à l'heure, mais c'était plus ou moins à 50 %, 40-50%...

Donc tu étais déjà inséré dans le milieu de la formation d'adultes ?

Oui, en tant que vraiment pratique d'animation. J'avais fait la certification eduQua pour leur Institution. J'avais fait les deux côté, le côté ingénierie et le côté animation.

Donc ça c'était avec le stage ?

Non. Mais... si tu veux j'ai fait un stage... Parmi les questions, j'ai vu que tu parlais du réseaux et des choses comme ça, et les deux stages que j'ai fait, j'ai fait un stage à l'Université populaire du canton de Genève et si tu veux, là, je suis resté dedans en tant membre du comité, maintenant je suis vice président, donc... je suis vraiment rentré dans l'institution grâce au stage. Et le deuxième stage, je l'ai fait Mix Software, que c'est une boîte d'informatique, où après j'ai trouvé du boulot pendant mon mémoire.

Et le Centre de soins ?

Le Centre de Soins j'ai trouvé, j'ai été appelé, j'ai reçu un e mail... Après une année de cours, quand j'ai fait mon mémoire, en fin de... enfin je sais plus, mais plus ou moins par là, j'ai reçu un e-mail en me disant « ah ouais... on cherche quelqu'un comme toi, est-ce que tu voudrais pas venir chez nous, tu peux nous envoyé ton CV » etcetera. Et j'ai envoyé mon CV, et c'est passé super vite ! En fait, ils ont même pas cherché plusieurs personnes, ils ont demandé à une prof d'uni, si y avait quelqu'un qui avait fait la formation des adultes et qui en même temps avait des compétences en informatique. Moi, je bossais dans une boîte d'informatique, donc voilà, je correspondais parfaitement au ... au profil qu'ils cherchaient. Et ils m'ont rapidement pris, avec une chance hallucinante !

Donc, dès que tu as fini tes études tu as été engagé au Centre de soins ?

Oui.

Et comment tu t'imaginais ce milieu, comment tu le voyais avant d'y entrer ? Est-ce que ça correspondait à ce que tu t'attendais à y voir ?

Écoute, j'ai vu la question, alors... Ce qui pose problème là, c'est que c'était il y a 6 ans ! Et en même temps, l'image que moi j'avais de la boîte, du Centre de soins, avant d'y aller, c'est un peu difficile à retrouver... Ben je dirais que j'avais pas une grande image, dans le sens où je me rendais pas vraiment compte, je savais que j'allais devoir tout apprendre et découvrir à partir de zéro quoi ! Déjà, au départ, moi j'étais pas forcément dans l'idée de rester à Genève, après les études... J'avais pas vraiment pensé mais... J'avais pas non plus... Éventuellement repartir au Tessin ou... J'avais aucune idée de qu'est-ce que j'allais faire ! Et donc du coup, je me suis pas tellement intéressé, on va dire, au réseau genevois, au contexte genevois, de Genève, de ce qu'il y a des Institutions, la politique et tout ça. Ce qui fait que, voilà, les

centres de soins, le domaine de la santé, le domaine du social, je savais rien quoi ? Carrément... pas beaucoup d'éléments pour pouvoir non plus me faire une image... Du contexte dans lequel j'allais bosser quoi...

Mais est-ce que tu te souviens du sentiment que tu as eu quand tu es arrivé ? Parce que justement une de mes hypothèses est que quand tu commences ton boulot, tu joues d'abord au professionnel et ensuite tu le deviens. Toi, tu te sentais déjà professionnel en arrivant ?

Non ! Absolument pas, absolument pas, non, non, non, non... Un des choses que je voulais dire, en lisant tes questions, c'est que... j'ai eu un moment où je ... je... comment dire, je me suis dit « là, je suis à l'aise dans ce je fais ». Pas tellement en tant que formateur d'adultes, mais en général. Je dis par rapport à mon boulot, par rapport au contexte, par rapport à tous etc.... 3 ans que je bossais. J'ai eu vraiment une fois, là, je me rends compte que maintenant je suis à l'aise. Je pense que c'est en expliquant à une nouvelle collègue ou un truc comme ça, je me suis dit, le fait d'expliquer, je me suis rendu compte qu'en fait je connaissais bien le contexte, et que j'avais, après 3 années, j'avais vraiment... je commençais à ce moment là, à avoir une certaine assurance, une certaine... comment tu appelle toi ? Professionnalité... Professionnalité émergente ! Voilà, d'être compétent, d'être un professionnel.

Donc c'est à ce moment là, du moment que tu as été amené à expliquer quelque chose à une collègue, que tu t'es senti compétent ?

Non, c'était vraiment la situation. Je pense, où j'étais en train d'expliquer quelque chose et c'est là où j'ai eu ce déclic où je me suis dit « ah là, je me rends compte que je suis à l'aise ». Sinon, c'est, c'est pas en général ça ! Qui m'a amené à... mais c'est clair que oui ! Plus tu, oui sur le moment c'est ce qui te fait prendre conscience, après en générale, quand tu explique quelque chose à quelqu'un qui est nouveau etc., voilà, tu donnes ta perception du secteur, et du coup c'est là que tu te rends compte que tu, t'as des choses à dire quoi !

Et avant ce déclic là, je sais pas, comment est-ce que tu dépassais tes difficultés, comment est-ce que tu gérais... Est-ce que tu te sentais déjà compétents ? C'était quoi ton sentiment ?

Mais je sentais pas nul ! Dans le sens ou voilà, je savais déjà, que j'avais des compétences notamment par rapport à l'informatique, j'étais dans l'informatique d'une part, et la formation des adultes d'autre part. Après voilà, la formation des adultes... y a plusieurs choses que j'ai dû complètement réadapter entre guillemet, par rapport à ce que je m'attendais au départ, j'ai du vraiment changer beaucoup de choses. Je me rappelle... en particulier d'une scène, où j'ai... y a ma, ma cheffe qui m'a donné un truc, un descriptif de formation à faire, on avait discuté de comment ça allait être le tout. Elle m'a dit « voilà, prépare le descriptif ». J'ai commencé à écrire et tout, j'ai fait trois pages de descriptifs, juste pour les objectifs ou jute pour le public cible, un truc comme ça. Elle a regardé ça, elle a « c'est quoi ce truc ! C'est pas possible ! Là, tu es encore dans l'esprit universitaire, c'est pas du tout ce qu'il faut ici. Ici, c'est des choses que, il faut penser communication, il faut penser au fait que ceux qui lisent le descriptif doivent vite, parce qu'ils ont pas beaucoup de temps, forcément, à perdre ! A cause de leur boulot, ils doivent comprendre qu'est ce qu'il y a dans la formation, qu'est ce que, quels sont les besoins qu'on parle, quelles sont les modalités, etc. Donc, ces trois pages, au bout du compte, ça c'est réduit à trois paragraphes, tu vois ?

Donc ça c'est le genre de truc que tu as dû adapter...

Ouais, ça c'est une chose à laquelle je pensais. Après, au niveau des difficultés, j'ai, je dirais c'est peut-être prendre conscience de tout le contexte professionnel. Et à mon avis, c'est deux grandes compétences, ou deux grandes choses que j'ai eu l'impression d'avoir acquises ou que j'ai dû un peu développer c'est le... le contexte, comment... la compétence de... Je sais pas comment la définir, je l'ai, je la vois mais c'est... en tout cas la deuxième, c'est la connaissance du contexte dans lequel tu travailles, le secteur en soit. Le secteur des soins, en l'occurrence, avec le fait que ça fait partie de la santé, donc il y a un certains nombres de lois qui régissent le, ce contexte, comment la formation est financée. Là, pour le centre de formation dans lequel je travaille, comment elle est organisée en tant qu'Institution, d'où vient l'argent, quels sont les objectifs, sa mission, ses acteurs, toutes les relations de pouvoirs, toutes les, les fonctionnements Institutionnels, c'est... c'est cette connaissances là ! C'est une chose. Donc le fonctionnement, le pouvoir des Institutions, les lois, le financement, je dirais un peu le grand contexte. Et après il y a une chose beaucoup plus liée à ma personnalité, à comment me positionner face, je dirais, à des tâches concrètes. Le fait de dire « ok, je reçois telle tâche, tel truc à faire, comment je m'y prends, par quoi, qu'est ce que je commence, qu'est-ce que je mets en place, quels outils je me donne, qu'est-ce que je vais chercher comme information, à qui je dois me référer, quel réseau créer... Et voilà, donc... c'est un peu ces deux choses là, que j'ai développé, que... sur lesquelles, après trois ans, je me suis dit « ah ! Là, là, ça joue, ça commence à jouer ! »

Si on prend par exemple, le contexte de l'institution, l'historique, etc. Comment tu as fait pour apprendre tout ça ?

En faisant, en faisant. Et là, j'ai quelque chose que je ferai différemment aujourd'hui, mais je sais pas si à l'époque j'aurais pu le faire différemment. Si j'avais pris plus de temps pour lire. En tout cas à l'époque, je... voilà, j'avais envie de foncer, de faire ! De, de... J'avais besoins aussi beaucoup de feedback ! Ces une des choses que tu avais dit, je sais pas comment... Voilà, j'ai pensé à la question du feedback qui était importante, le fait de... C'était pas moi qui me jugeais en tant que professionnel, j'avais besoins de, de... Que ma cheffe me dise si ce que je faisais ou pas, c'était bien ou pas !... si je faisais des erreurs, des problèmes ou si ça allait... Je me rappelle qu'après trois mois, après ma période d'essai, moi je bossais à fond et tout ! Et... voilà, la période d'essais s'était terminée. Moi, je m'attendais avec ma cheffe, qu'on ait un entretien, qu'elle vienne prendre la situation, qu'elle me dise, au moins « voilà, c'est bon, la période d'essai est finie, tu es engagé ! ». Rien du tout. Zéro total. Silence radio. Et ... Et moi, j'ai attendu un peu, j'ai attendu, puis à un moment donné, j'ai dut moi aller vers ma cheffe et lui dire « Écoutes, j'aimerais bien que tu me dises comment ça se passe, quoi ! Que tu me fasses un feedback ! ». Donc, du coup on est allé manger ensemble, pour te dire un peu la manière dont l'encadrement est construit, on est allé manger ensemble à midi, parce qu'elle pouvait, elle avait du temps à ce moment là. Voilà, elle m'a dit « Ca allait bien », et... voilà, y avait des choses, je devais encore évoluer évidemment et tout. Elle était contente, et qu'on allait continuer ensemble et tout et... et on a commencé à discuter de la suite.

Et toi tu avais besoins du jugement de l'autre pour te sentir compétent, toi-même de ton propre chef, tu avais pas ce sentiment là, ou bien...

Oui, après ça dépend de ce que t'entends par être compétent.

D'être sur de ce que tu fais, de... te sentir professionnel, de te dire « voilà, là je fais les bons choix et puis je sais ce que je fais »...

Ouais ! Oui absolument. Le feedback de l'autre, oui, oui ! J'en ai eu besoins, j'en ai besoins tout le temps ! J'ai eu mon évaluation avec ma cheffe il y a deux jours. C'est la chose sur

laquelle j'ai beaucoup insisté quand je suis, qu'y m'a beaucoup énervé aussi de ma cheffe, c'est que... moi j'aurai envie qu'il y a un système d'encadrement un peu plus carré, style un entretien d'évaluation une fois par année. Tu fixes des objectifs, tu regardes s'ils ont été atteints ou pas, pour quelles raisons, quels sont les moyens dont tu as besoin... Qu'il y ait un point de situation vraiment sur moi ! Et mon apport sur l'entreprise... Plus régulier, mieux organisé. Parce que moi en 6 ans, j'ai, j'ai eu ce repas à midi, après il y a sûrement eu des moments de feedback plus informel. Du point de vue formel, il y a eu ce moment là. Après 4 ans et demi, j'ai eu un autre entretien d'évaluation, mais là c'est parce que moi j'ai, j'ai cassé les couilles à fonds pour que, j'ai insisté, pour faire un entretien après une période de crise. Et maintenant, j'ai eu un deuxième entretien et là aussi, on l'a fait parce qu'à nouveau j'ai... j'ai eu un... j'ai demandé mais demander ça veut dire que j'ai... J'ai vraiment, comment dire... Pas un pétage de plombs mais presque en tout cas. Où ça... Y a toute une série de chose qui sorte, et où, avec ma cheffe, j'ai dit « ça va pas, ça va pas, ça va pas ! Et, il y a ça qui va pas, j'ai envie qu'il y ait un entretien ».

Parce que donc le jugement, parce que justement il y a des choses informelles « ah, ça c'est très bien ce que tu as fait etc. », ça, ça ne suffisait pas, tu avais besoin de quelque chose d'officiel ?

Ben c'est peut-être que formellement aussi, c'était pas comme ça comme tu le décris, tu vois « ça, c'est bien ce que tu as fait ! ». C'était, c'était, ça portait plutôt sur des points « y a ça, ça, ça qui va pas, y a ça à corriger, ça à refaire ». Après y a jamais eu non plus, faut dire, des grosses merdes qui amenait ma cheffe à me dire « non... ». Y a eu, y en a eu. Mais pas énormément... c'était plutôt ponctuel, y avait des choses, des événements ponctuels qui nous ont amené un peu à discuter etc. Mais sinon voilà, c'était plutôt, je lui amenais un truc, elle me disait « ah non ! Il faut corriger ça... ». Du point de vue positif, y avait, y avait pratiquement rien, tu vois ?

Et toi, aujourd'hui comment tu te perçois professionnellement ? Pour toi, y a encore du chemin à faire parce que peut-être, on peut penser qu'on est jamais vraiment totalement compétent ? Le fait, que tu es encore aujourd'hui après 6 ans besoins entre guillemet de ce type d'évaluations ?

Alors, le sentiment d'être compétent... moi j'ai envie de dire, de toute façon on évolue toujours dans le boulot, et c'est important, moi je me fixe un objectif. Après 6 ans, mon poste il a pas énormément évolué mais moi j'ai pas mal évolué, dans les trucs que je fais et dans la manière dont je les fais. Et là, ce qui est cool, c'est que je, c'est drôle du reste qu'on ait cet entretien deux jours après mon entretien d'évaluation, mais là on a esquissé des pistes pour vraiment changer mon poste, pour que je prenne en charge des... des comment dire, des domaines au niveau de notre secteur, nouveaux, que je puisse vraiment... que je puisse évoluer formellement au niveau du poste.

Donc cette évaluation elle a permis à ça aussi ?

Oui, elle a permis à ça aussi justement ! C'est vraiment pour ça ! Pour ce moment où on met à plats les choses, où « allez, on discute de la suite ! ». Parce que d'habitude, c'est toujours dans l'urgence, il faut faire ci, il faut faire ça, toi tu le fais, et voilà !

Tu n'as pas le temps de poser les choses, de les mettre à plat...

Ouais, surtout avec ma cheffe, je sais pas comment dire... de réfléchir au futur. Donc je dirais le, le... le fait d'être compétent... ...comment dire, il y a aussi une, quelque fois, je

vais faire des exemples, par exemple, moi j'ai des grands... des projets, des projets à gérer. Un projet c'est ... (..)

Moi je gère un projet qui s'appelle « ??? de formation ». Je ne te décris pas le projet dans les détails mais c'est un assez grand projet, ça prend, on va dire, chaque fois par année entre Novembre et Janvier, ça prends... ça prends 20 ou 30% de mon temps. Donc c'est un truc ponctuel, une fois par année. Moi, j'ai commencé à le faire en 2004. 2005, 2006, 2007. Donc après X année où je le faisais, au début c'est intéressant, il y a des trucs à découvrir et tout, mais un moment donné tu arrives, voilà ! Tu connais ton truc. Tu le fais, tu sais comment commencer, tu as fait le tour des trucs, c'est intéressant, il y a un côté, comme un petit peu, on va dire créatif, où tu dois y mettre du tiens, mais tu maîtrises le truc. Et là, ça deviens, c'est plus intéressant ! Donc, tu es compétent, mais quelque part, c'est plus intéressant pour le boulot, je trouve. Y a cette ambivalence. Donc, à partir de là, je me dis voilà, à partir du moment où je me sens compétent, dans le sens où je l'entends moi, c'est un moment où il faut changer, faut passer à autre chose, tu vois ? Après je suis compétent dans le sens où je suis à l'aise, je me sens, j'ai de la, comment dire, de l'assurance... Ca oui ! Ca je le sens de plus en plus... Ca aussi, je pense qu'à un moment donné, quand tu te sens peut-être trop d'assurance, alors là, tu dois te poser des questions aussi sur...

Donc cette assurance, elle est venue petit à petit. (Oui) Tu n'es pas arrivé au Centre de Soins en étant très sur de toi.

Non, absolument pas ! Absolument pas.

Et si on prend par exemple au début, je sais pas, les difficultés que tu as du surmonter, tu as fait appel à quoi ? Est-ce que tu as fait appel à ton expérience, par exemple en tant que formateur dans cette boîte d'informatique ou par rapport à des cours d'uni, à des stages. A ton expérience privée, personnelle aussi?

Ben certainement mon expérience personnelle, je dirais dans le boulot. Parce que je dois dire que l'uni m'a amené plus des lunettes, une manière de voir, une approche, une manière de voir la formation. Un certain moment aussi, de valeurs de base, une manière d'approcher les choses. Du point de vue concret, outil concret de travail, elle m'a juste rien amené. J'ai du tout apprendre ! Donc voilà ! Quelles sont les ressources ? Oui, c'est mon expérience professionnelle antécédente, dans les stages... Dans la, dans les cours que j'ai donné dans l'entreprise d'informatique, dans mon service civile, où j'ai travaillé dans une association, j'ai du faire des choses, et tout. Aussi dans mes expériences, style, j'ai fait partie d'un comité au collège, ça c'est des trucs que tu dois, toi, prendre en charge un certain nombre de projets, les gérer, donc savoir... voilà !

Des comités d'élèves, ou des choses comme ça ?

Ouais, par exemple, ou des camps de vacances. Moi, j'organisais des camps de vacances avec des copains, donc ça veut dire assumer des responsabilités. Donc peut-être c'est ça... La différence. Gérer des projets, savoir que tu as tel délais, tu as tel délai, tel objectif, telles ressources, et tu dois, et après c'est à toi de tout mettre sur pied et construire ton truc.

Et tu demandais de l'aide à tes collègues aussi, je dis sur ton lieux de travail ?

Oui, oui, oui. Beaucoup, beaucoup. La personne qui m'a aidé, c'était la secrétaire, qui est plus là maintenant, qui est partie travaillée ailleurs, qui est, avec laquelle je partageais mon bureau. Mais voilà, elle était là depuis plus longtemps que moi, elle connaissait bien, beaucoup de choses, donc je me suis beaucoup référé à elle, mais ma cheffe aussi. Elle a,

quand même, passé un certains nombres d'heures à parler avec moi. Pour... quand elle venait me dire comment fallait faire les choses, dans quelle direction aller.

Et est-ce que, c'est peut-être une question difficile, mais ça été une longue évolution, où petit à petit tu as pris confiance en toi, avec l'expérience. Est-ce que justement dans ce processus, bon tu m'as parlé de ton déclic, mais est-ce qu'il y a eu d'autres moments importants ?

Ben, je dirais oui... Après, j'ai un peu pensé par rapport à ça... Il y a eu, moi je me rappelle des événements difficiles, des moments très difficile, tu vois ? Où j'ai dû, j'étais face à une situation pour laquelle j'étais pas préparé... Et ça c'est des moments qui m'ont beaucoup questionné sur ma manière de faire, comment amené à prendre... comment dire... A prendre les choses différemment, à me préparer mieux... c'est un peu ça.

Tu as un exemple ?

Oui, l'exemple, c'est par exemple je devais présenter un site internet, c'était un des projets que j'ai géré, c'était la mise sur pied d'un site internet. Et je devais présenter le site dans une commission. Soit disant, une commission cantonale des centres de soins. Moi, je, voilà, je me suis dit « c'est une commission, on discute un peu et tout ». J'avais pas compris que c'était un endroit hyper important, comme... une fonction assez décisionnelle. Dans lequel, il y avait le conseiller d'Etat qui était là, tu vois ? Donc j'avais pris le truc hyper à la légère. Et quelques jours avant la date fatidique, j'ai dit à ma cheffe, j'avais appelé la salle, là où il y avait la conférence et voilà, il y a pas de connexion internet. J'ai dit à ma cheffe « voilà, il n'y a pas de connexion, est-ce qu'on peut reporter ça à une autre commission ? ». Ma cheffe, elle m'a dit « c'est exclu ! On doit aller présenté le truc, il y aura le conseiller d'Etat qui sera là, c'est hyper important ! » Tu vois ? Et moi je suis tombé du ciel, j'ai, c'était trois jours d'enfer ! J'ai réussi grâce à des gens qui travaillent dans le centre de soins, où il y avait lieux, dans le centre de soins où il y a une salle, où il y avait cette séance. Ils m'ont donné un coup de main, j'ai réussi, je me suis sauvé à la dernière minute. J'ai trouvé une connexion internet, a présenter le site. Mais ça, ça m'a beaucoup interrogé, dans le sens où j'étais tellement mal, j'étais tellement stressé, j'ai tellement flippé, que je suis dit « je veux plus jamais vivre un truc comme ça ! ». Depuis ce moment, je dirais, quand j'ai des choses à faire, je suis plus attentif, à me dire « voilà, quels sont les enjeux ? Est-ce que c'est hyper important ou pas ? Et est-ce que je peux le prendre tranquillement, ou il faut que je me prépare hyper à l'avance ». C'est des petits chocs comme ça, tu vois, des coups de... Mon autre truc c'est le fait d'être dans des commissions cantonales, sur le nouveau CFC. On va discuter du CFC, on va dire... moi je vais représenter le centre de soins, donc un gros secteur et tout, y a des places d'apprentissages à créer, toute une structure à mettre sur pied, tout une organisation à faire et moi je représente tout ce secteur par rapport à ça. Et du coup, quand tu te retrouves dans une commission, où tout le monde t'attaque un peu et te dit « putain ! Vous vous faites la grande gueule, mais après derrière vous assurez pas et tout ! » Moi, découvrant que ma cheffe avait, avait fait la morale à tout le monde dans la séance avant, en faisant la grande gueule, grosse morale en connaissant bien les dossiers. Après moi je me retrouvais à présenter le centre de soins, et a ramasser tout les fruits de ce, de sa manière de faire, sans avoir les moyens pour me défendre, tu vois ? Ca, ça été aussi un assez grand choc dans le sens où... ça m'a permis d'une part de comprendre qu'effectivement nous ont représenté les centre de soins, mais en même temps, on est pas les chefs de la pyramide. Les centre de soins, c'est pas une Institution partie de l'hôpital, au contraire c'est 50 centre de soins qui sont reliés aux réseaux, chacun, mais c'est indépendant ! Et nous on fait que les représenté pour la formation ! Donc, c'est un truc qui, si tu veux, c'est pas aussi simple que je peux me

l'imaginer avant. Et d'autres part, voilà, faut mieux me préparer, mieux savoir qu'est-ce que je vais faire, qu'est-ce qui va passer dans la séance, quels sont les points de l'ordre du jour, est-ce qu'il faut que j'aie de réponses à des éventuelles questions, est-ce que... voilà ! C'est un petit coup de...

Ca c'était au début ?

Non, ça, c'était plus tard, c'était après 4 ans.... 4-5, 4 ans peut-être, 4-5 ans.

Donc le processus c'est vraiment fait sur le long terme...

Oui, oui, oui, oui.

Et ton poste, tu arriverais à me le décrire ? C'est quoi ton rôle ?

Moi, je dirais... Tu veux une fonction ou une description plutôt ?

Savoir ce que tu fais...

Mais moi j'ai... Je dois assimiler la formation des chargés de formation, donc, qui en gros veut dire, chargé de projet.... Chef de projet, je sais pas. Appelle-le comme tu veux, j'ai un certain nombre de projet à gérer, et je gère des projets. J'ai un projet formation, un projet de site internet et après je suis aussi, j'ai à côté, c'est une politique de formation, mais c'est moins un projet, c'est plus une représentation de secteurs de... participer à des séances de commissions cantonales, des trucs comme ça... Prendre des décisions, proposer des choses, regarder comment la loi elle fonctionne. C'est des choses assez nouveaux dans les centres de soins, parce que c'est, c'est une loi sur la formation professionnelle a changé en 2004. Et le secteur de la santé et du social qui avant s'autogérait, maintenant sont soumis à une loi fédérale, donc il y a des CFC, il y a des apprentissages qui arrivent, donc ils doivent s'organiser pour gérer ces apprentissages et tout ce qui va avec. Le métier, d'une part, la formation des apprentis d'autre part.

Et toi, tu t'occupes de mettre ça en place ?

Ben je m'occupe de, de représenter le centre de soins dans la mise en place de tout ça. Moi avec ma cheffe et d'autres personnes aussi. Mais j'ai, j'ai dans certaines commissions, j'ai ce rôle là.

Et ton poste, il a évolué ?

Oui, oui, mon poste il a beaucoup évolué. Parce qu'évidemment, j'aurai jamais pu faire le travail que je fais maintenant, en arrivant depuis l'uni en ne sachant rien, ni du contexte, ni justement de comment... voilà, de comment gérer certaines tâches, certains rôles, comment te... comment te positionner par rapport à certaines séances... Ou purement et simplement, le fait de connaître des gens, dans une séance, savoir qui est telle et telle personne, qu'est-ce qu'il fait, est-ce qu'il est sympa ou pas, est-ce qu'il est là pour fusiller, ou est-ce que c'est un copain, voilà. Connaître le réseau et connaître les enjeux.

Tu me disais que pour affronter tout ça, que tu connaissais rien, ça été : l'uni, mais peu. L'uni plutôt dans la manière de réfléchir...

Ouais, ouais... Des lunettes et, ouais. Parce que concrètement, j'ai du réapprendre, j'ai du apprendre quoi.

Depuis le départ...

Oui...

Ton sentiment... Parce que, j'essaie aussi de voir par rapport aux entretiens que j'ai eu précédemment, tu as l'impression d'avoir un peu bouclé la boucle, de pouvoir maintenant former des gens par rapport à ce que tu fais ou tu as l'impression que tu dois encore progresser, apprendre des choses... Tu as l'impression là d'être formateur ? Comment tu te sens ?

Remarques, je dirais que je me sens, dans le sens, je me sens compétent dans la place que j'occupe dans l'institution où je suis. Après si je devais changer d'Institution, si je devais changer de secteur d'activité ou de lieux, si je devais faire ce même métier pour le centre de soins en, j'en sais rien, en France, au Tessin, canton Zurich, même Fribourg, même Vaud, je devrai quelque part recommencer beaucoup de choses, tu vois ? Je serai, je serai à nouveau pas compétent et je devrai recommencer... Mais ça, à cause du contexte, parce que la formation des adultes, c'est quelque chose qui est hyper tributaire du contexte. La manière dont elle est perçue, la marge de manœuvre que tu as, les objectifs donnés, le contexte dans lequel elle s'insère, la manière dont elle est financée... Pis tu vois, elle est complètement tributaire de tout ça, donc c'est pour ça que je dis, t'as un métier qui n'en est pas... Ca, c'est un grand défaut, je dirais de ma formation, je me rends compte aussi, quand je suis dans une perspective de chercher de l'emploi, ou que je discute avec d'autres gens qui sont dans un contexte similaire, beaucoup de gens que je côtoie, on va dire, dans les commissions des choses comme ça, c'est des gens qui font de la formation d'adultes. C'est une grande partie des gens qui ont un métier de base, un vrai métier ! Infirmière, ça peut être... dans le social, animateur socio-culturel, éducateur social, des choses comme ça, et qui petit à petit prit ce rôle de formateur d'adultes. Mais qui à la base ont un métier, tu vois ? Et moi, je me rends compte que quand je cherche du boulot, et j'ai pas un métier à mettre en avant malheureusement. Je veux dire, c'est pas que je renie la formation des adultes en tant que métier, mais c'est vrai que... la formation telle qu'on l'a eu nous, c'est une formation... je sais pas... c'est le concept de métier je dirais. Qu'est-ce que c'est qu'un métier ? Un métier c'est ... c'est justement une infirmière, un mécanicien, un employé de commerce, c'est, c'est pas seulement une profession, c'est aussi des Institutions derrière, je dirais. Les institutions c'est les associations professionnelles. Donc alors des gens qui sont là, des comités qui défendent leur métier, qui ont, qui contribuent à une identité professionnelle. C'est beaucoup de professionnel sur le marché, ou en tout cas un certain nombre de professionnel sur le marché, un réseau, des lois qui règlent les diplômes, les niveaux et tout ça. Ca dans la formation des adultes, la des lois un petit peu qui commence à arriver, avec le FSEA, le diplôme etc. Et au niveau du nombre de professionnel sur le terrain, y en a pas énormément. C'est souvent un deuxième métier, justement, association professionnelle, il y a quelque chose, il y a l'ARFAD et tout mais, ça manque un peu de, il n'y a pas la même reconnaissance qu'il y a quand... Quand je dis « je suis formateur d'adultes » à quelqu'un qui connaît pas ça, il te regarde, il te dit « ah ouais, mais... donc ça veut dire que t'es... aide soignant, je sais pas, ou bien tu es infirmier, ou tu es... travailleur social, un truc comme ça » et toi tu dis « non ! Moi je fais de la formation pour adultes, l'ingénierie de la formation ».

Donc, ce que tu veux dire, c'est que tu n'es pas forcément reconnu par rapport à quelqu'un qui a un diplôme autre, qui a eu un métier avant ?

Non, ce qui est chiant, c'est quand tu cherches du boulot, c'est beaucoup plus difficile ! En même temps, tu es plus ouvert de chercher du boulot partout, et en même temps, il y a

personne qui te prends parce qu'ils cherchent une infirmière avec une formation pour adultes, ils cherchent un ingénieur qui a... voilà, formateur pour adultes.

Et ton statut, le fait d'être uniquement formateur pour adultes, dans un endroit comme le centre de soins... comment ils te perçoivent ?

Comment qui me perçoit ?

Tes collègues, les personnes avec qui tu travaille.

Bon déjà, dans notre bureau, moi j'ai la chance d'être dans une structure qui est une plate forme de formation, qui veut dire qu'on est tous des gens, on est en tout cas 3, voir 4 à avoir la même formation, sortit de l'uni de Genève, tu vois ? Après au niveau des âges, y a beaucoup de différence, de l'expérience professionnelle, énormément de différence, mais après on est tous un peu passé par ce moule, c'est les lunettes dont je parlais tout à l'heure, c'est les valeurs. Et donc, on est, voilà, on a tous sur la même longueur d'onde, on sait de quoi on parle, on a le même langage et puis voilà.

Et toi, par rapport à eux, tu n'es pas moins reconnu parce que tu n'as fait un métier, une formation avant.

Non ! Non, non, absolument pas.

Donc, c'est vraiment quand tu cherches du travail, c'est à ce niveau là ?

Quand tu cherches du travail et quand tu te positionnes par rapport à d'autres Institutions. Tu dois défendre un point de vue, dire « non, il faut faire comme ci, il faut faire comme ça ». Ce qui compte, ce n'est pas le fait que tu sois formateur d'adultes ou pas. C'est pas que tu dis « moi j'affirme ça, parce que je suis formateur d'adultes et je sais que ! J'affirme ça, parce que je travaille au centre de soins, nous on a telle et telle mission, tel et tel objectif !... C'est à nous de décider tel et tel truc, et voilà ! » Donc, c'est plus une question de poids politique et d'importance par rapport à ton rôle Institutionnel, que de ta formation. Bon, ça c'est valable un peu partout tu vas me dire mais...

Tu penses que cela t'aurait aidé, tu te serais sentis plus facilement compétent si tu avais fait une formation avant d'intégrer la FAPSE ? Ou alors, de toute manière, la formation pour adultes c'est un autre boulot et ça aurait rien changé.

Je pense que ça m'aurait aidé, ça m'aurait aidé, mais en même temps, avec n'importe quelle formation universitaire j'aurai eu le même problème au moment de commencer à travailler, à avoir une pratique professionnelle, ça c'est... propre à la formation universitaire. Par définition, elle est comme ça. C'est pas une formation professionnelle. C'est pas une formation qui donne un métier, c'est une formation qui te donne autre chose, une approche...

Je reviens quand tu as débuté ce travail, comment est-ce que tu t'es inséré dans l'institution, est-ce que tu as tout de suite été bien accueilli par tes collègues, est-ce que tu as pu facilement faire ta place ?

Non, c'était bien ! Non, j'ai des supers collègues, des supers collègues, ça c'est... J'ai beaucoup de chance, je m'entends super bien, il y a... On va dire que ce qui est bien, c'est que dans l'institution, on travaille chacun de manière assez autonome, donc on est assez peu dépendant les uns des autres, il n'y a pas de rôles hiérarchiques. Il y a 2 chefs d'équipe et on s'entend super bien. J'étais hyper bien accueilli, j'ai eu beaucoup de soutiens, quand je

voulais ça, de la part de ma cheffe, à qui j'ai du beaucoup défendre le fait qu'elle m'aide, qu'elle prenne du temps pour moi, etc. Du coup, avec les autres ça c'est super bien passé.

Si je résume ce que tu as dit, toi ça été un processus, ça été plusieurs évènements qui t'ont permis de dire « voilà, la prochaine fois, je ferai ça comme ça et comme ça, etc. », mais il a tout de même fallu que ta cheffe fasse cette évaluation pour réellement te sentir reconnu. (oui). Tu avais besoins de ça, pour être reconnu. Et est-ce que ton identité professionnelle a évolué grâce à ça, ou c'était quand même de part tes expériences, même sans cette évaluation, cette identité se serait construite...

Ben c'est un ensemble, c'est un tout. Oui, c'est vis-à-vis, par exemple, du personnel des centres de soins, moi, j'ai affaire avec des cadres, des gens comme ça qui inscrivent du personnel, dans des commissions, ou des choses comme ça... ou des infirmières, des aides soignantes, des choses... et c'est là, où tu, tu... c'est la manière dont tu vas travailler avec eux que tu vas aussi voir par rapport à l'image que tu transmets, qui vient en retour, que tu vois le fait que tu es bien considéré ou pas. Quand tu es là, que tu dois gérer une séance avec 10 personnes professionnelles des centres de soins... voilà ! Tu vois quand tu es pris un peu pour le petit stagiaire, le petit débutant, le petit jeune qui sait pas ou t'es, où toi on t'écoutes, t'es voilà... on te réponds et on est voilà ! Tu vois ? Parce que c'est aussi là, c'est un peu partout, vis-à-vis des collègues, dans des cadres avec des personnes avec qui je travaille... Et vis-à-vis de ma cheffe. Ma cheffe, c'est plus le côté formel, je dirais, c'est la reconnaissance hiérarchique. Ce qui est important parce que ça va de pairs, de pairs aussi, d'ailleurs dans les deux entretiens d'évaluation que j'ai eue, j'ai des augmentations de salaire ! Donc là, c'est aussi important, c'est aussi le moment de faire le point, de dire « ok ! Tu vaux ce que tu vaux, donc je te reconnais dans ce que tu fais ! »

Ces entretiens d'évaluation, ça n'existait pas avant que tu ne le demandes ?

Non, pas que je sache.

Et elle le fait du coup aussi pour les autres ?

Oui, oui, oui.

Juste pour essayer de comprendre, toi tu travaillais dans cette boîte d'informatique déjà en tant que formateur d'adultes, est-ce que ça a eu un impact sur ton travail dans cette institution, ou l'impact a plutôt été du à ton expérience dans les comités. En tout cas, est-ce que le fait d'avoir une expérience professionnelle dans la formation d'adultes est-ce que ça aidé ?

Dans la formation d'adultes, ouais, ouais. Vraiment. Bon après faut pas oublier les stages, avant. Tu as quand même deux stages, deux ans à mi-temps, donc c'est des gros stages. Ça m'a aidé aussi. J'ai fait un service civil, c'était aussi dans le domaine de la formation. C'était plus de la recherche de la formation des adultes, c'est un peu différent. Là aussi, j'ai du faire 4 mois en tout cas, même 5 ou 6 en tout.

Donc malgré toutes ces expériences là, parce qu'il y en a eu quand même pas mal en tant qu'étudiant, ça a pas forcément facilité...

Mais je dis pas que ça a pas facilité, non, non. Non, ça, ça a certainement beaucoup facilité, non, non, c'est sur, c'est sur.

Mais ça a quand même été un long processus...

Mais ça été un long processus pour me sentir à l'aise, justement, je te dis, c'est après 3 ans où je découvre, là je commence, je me rends compte que pour la première fois que je suis à l'aise. Que je suis bien dans ce secteur, avec ces gens, que je sais prendre mon téléphone pour appeler la bonne personne si j'ai besoin de quelque truc, je sais à qui m'adresser, je sais où trouver l'info, si y a quelqu'un qui me posent des questions, je peux répondre ou l'envoyer à la bonne personne... voilà. Ca veut pas dire que j'étais complètement incompetent au départ, mais... Mais il a quand même fallu beaucoup, beaucoup de travail et de temps ! Mais faut pas comprendre que je me sentais nul, moi j'étais là, je faisais mon boulot, j'étais quand même relativement sur de moi, voilà. Tu vois ce que je veux dire ? C'est que simplement, voilà, il y a eu ce déclic après 3 ans, dans ce que je fais, c'est là que ça commence à être vraiment bien, quoi. Je pense vraiment aussi à m'éclater, tu vois, aussi quelque part. C'est pas ma cheffe qui me dit « faut faire ci, faut faire ça », mais je commence à aller vers ma cheffe et lui dire « écoutes, se serait bien de faire ci, se serait bien de faire ça ». Je commence moi aussi à proposer des trucs, à aller dans les... tu vois ce que je veux dire ?

Mais du coup, moi je parlais de « jouer » au professionnel et il y a un moment, tu l'incarnes, tu es ce professionnel. Est-ce que moment là, c'est ça ?

Oui, peut-être, peut-être ouais. C'est la différence entre le côté plus exécutif, ce qui veut pas dire qui... que c'est pas important et qu'il faut pas... que c'est pas facile ! Faut quand même y mettre beaucoup de boulot. C'est tout le côté opérationnel. Tu dois, j'en sais rien, des trucs... Voilà, construire, tu dois produire tel... ce que nous on appelle inventaire de formation, disons un bouquin de 40 pages avec des listes de formations, des dates, des objectifs, des trucs... Tu sais que tu as tant de budget et voilà ! Ca c'est un boulot de management de projet, donc pour faire ça, il faut quand même, moi j'ai du prendre beaucoup de temps pour apprendre à comment gérer ce projet, comment le planifier, comment, etc. Après le côté, dont je parlais, d'arriver avec une proposition, c'est peut-être plus le côté ingénierie ou politique, on peut dire, où je peux aller vers ma cheffe et dire « ok ! On fait, on fait ce truc là », mais... On va dire que j'ai pensé à me poser la question de pourquoi on le fait, est-ce que c'est bien de le faire ou pas, est-ce qu'il y aurait pas d'autres trucs qu'on pourrait faire, point de vue communication, point de vue le message qu'on veut passer, point de vue répondre aux besoins du public et des choses comme ça... C'est peut-être un peu banale, tu pourras me dire que ça, dès le départ, il faudrait se poser certaines questions, mais moi, faut dire que je suis tout de suite lancé plutôt dans l'opérationnel, tu vois, faire les trucs. J'avais beaucoup moins cette position méta, de distance, sur pourquoi on fait ce boulot, comment on le fait.

C'est venu après ?

Et c'est ça, ça commence à venir que tu te dis « voilà, là c'est bien ». J'amène vraiment du mien, je peux vraiment me positionner, je peux vraiment pousser les choses dans un sens, plutôt que dans l'autre.

Et si tu devais dire 4 ou 5 compétences, si tu devais engager quelqu'un pour faire le travail que tu fais maintenant, quelles seraient les compétences nécessaires ?

A l'heure actuelle, de ce que je fais, c'est des connaissances informatiques. Des connaissances... Tu veux que je détaille mieux, ou connaissance informatique ça suffit ?

Non, non, y a pas de juste ou faux... Mais est-ce que, par exemple, faut être quelqu'un de très autonome, faut être quelqu'un...

Voilà, de l'autonomie. Ouais, ouais, faut beaucoup d'autonomie. Justement, on est assez lâché dans... « Fais ci, fais ça, tac ! ». Ma cheffe, elle court à droite, à gauche, elle a jamais le temps. De l'autonomie... de la connaissance du contexte genevois, de la santé et du social... Après au niveau de la formation et du contexte professionnel... Qu'est ce que je pourrais encore... Ouais, c'est vrai je pensais plus à des compétences, à des connaissances, c'est vrai que pour des compétences... ouais, c'est sur une... capacité, l'autonomie c'est déjà plus... une attitude... ouais, savoir prendre de la distance par rapport à ce qu'on fait... relativement. Pour faire ce que je fais, je dis c'est un plus. Pour faire ce que je fais, c'est pas forcément nécessaire... Bien connaître l'institution, dans laquelle je travaille, c'est nécessaire. Avoir un réseau... mais pour faire, commencer demain, faire exactement ce que fais, avec le même rendement si tu veux, oui, il faudrait quelqu'un qui connaisse hyper bien l'institution où je suis et qui connaisse le réseau et les gens.

Savoir où demander, qui appeler...

Qui appeler etc., mais avoir un réseau ! Donc, par exemple, tu cherches une salle de formation, tu sais que, tu t'entends très bien avec telle personnes, il y a tel centre de soins qui t'appelle, tu sais que c'est un centre de soins qui est un peu, comment dire, réfractaire, qui est pas hyper cool avec la fédération des centres de soins. Il y a en a un autre qui appelle, tu sais qu'il est, qu'il fait partie du comité, qu'il est donc hyper impliqué, savoir comment te positionner vis-à-vis de ça. Qui t'appelle, quelle...

Donc ce réseau s'est crée petit à petit ?

Oui, oui, oui.

De part les rencontres que tu as fait, avec...

De l'expérience, des commissions, oui, oui... Après, c'est une question de personnalité, tu vois, je pense. Moi, je vois tout à fait quand tu dis qu'il y en a d'autre qui arrive, ils sont tout à fait à l'aise et tout. Moi, j'ai des copains ou copines comme ça. Ils arrivent, ils débarquent, « yes, tac ! » ils y vont ! Tout de suite hyper positifs, hyper à l'aise et tout. Moi, je suis plus, j'ai besoin de temps, j'ai besoin de, justement, de ce feedback, de quelqu'un qui me dise « oui, ce que tu fais c'est bien, il faut aller de l'avant etc. » C'est une question de personnalité beaucoup, tu vois, c'est pas une question objective.

Et de confiance ?

Oui, ouais, ouais... Après je pense pas que je manque de confiance en moi, parce que... je pense ça va, je veux dire, les choses que je fais, j'ai commencé à les faire aussi. Quand tu dois être dans une certaine commission, l'âge moyens c'est 50 ans, les gens ils ont peut-être 30 ans d'expérience derrière eux et toi t'es là... à 27 ans, tu débarques, et tout. Au début, c'était assez difficile, je me suis quand même lancé, je me suis dis « non, tu peux réussir, c'est faisable ». Même si j'avais peur, et tout ce que tu veux mais... j'ai du le faire ! J'avais assez d'assurance. Mais c'est... ouais, c'est aussi une personnalité, dans la manière dont on se positionne. J'ai pas la grande gueule, qui arrive, qui montre toute de suite, non ! J'attends, j'écoute, je prends mon temps. Quand je dois dire les choses à une personne, je commence à les dire gentiment. Je me crée des copains à droite à gauche et... petit à petit. Je suis plus lent, mais aussi, je pense, plus efficace que certaine grande gueule. Donc, ouais, je sais pas...

Pour revenir, tu me parlais que tu devais, par exemple, créer ce truc de formation de 30 pages et tu savais pas forcément comment faire. Comment tu t'y ais pris ?

Alors c'était un projet très concret qui était déjà réalisé en partie par des collègues. Donc c'est des collègues qui me l'ont passé, qui m'ont expliqué, j'ai du reprendre un peu ce qu'elles faisaient et j'ai en même temps changé un peu la manière de faire, par exemple, la manière de travailler sur Excel. Je connaissais bien aussi Excel, c'était pour ça aussi qu'on était venu me chercher, j'ai pu faire un système plus rapide, plus simple... la base, la manière de gérer. Parce que c'est une commission qui choisit les formations... récolter des trucs, donc c'est un travail assez administratif. La manière de faire, comment tu t'y prends ? C'est très personnelle, ça dépend, je l'ai fait à ma manière et voilà. J'ai repris le boulot qui existait déjà, si tu veux, après je l'ai un peu fait à ma sauce, je l'ai adapté, essayer de l'améliorer et voilà. Mais ça existait déjà. Les choses étaient déjà là, tu vois ? Il y avait des budgets qui étaient déjà là, le... l'appel d'offre à des imprimeurs à la limite, mais il y avait déjà un graphiste avec qui on travaillait... Plus ou moins en ordre de grandeur, il y avait déjà un exemple de l'inventaire tel qu'il devait être, c'était pas un truc que je faisais à partir de zéro tu vois ?

Donc c'est plus toi qui as apporté ta propre réflexion en te basant sur ce qu'il y avait déjà et tu as créé ton truc...

Ouais, j'ai modifié des trucs, j'ai repris en main des choses qui étaient déjà là. Donc c'est pas que je devais de zéro les trucs, tu vois ?

Et le métier que tu fais, enfin, tu vois, la formation des adultes, c'est très vaste, il y a trois milliard de métier dedans. Ca correspond au métier de formateur d'adultes que tu imaginais faire ? ... Étant à l'uni, est-ce que tu avais déjà une idée de ce que tu avais envie ?

... Écoutes, j'ai envie de dire que ça commence à ressembler de plus en plus. Ça ressemblait pas beaucoup au départ, au départ je faisais... je... faire la « garette », ça se dit ?

Faire la garette ?... non...

C'est de l'italien, on appelle ça faire la garetta, c'est... enfin, laisse tomber, c'est italianisé... Ouais, tu débarques dans le milieu professionnel, tu dois tout apprendre, c'est ce que j'ai déjà dit avant, donc tu commences par les petits trucs, tu vois. C'est un travail administratif, de secrétariat, répondre au téléphone, écrire des e-mails, rédiger des textes. Tu commences par ça. Après petit à petit, tu commences à bien maîtriser les projets, tu commences à les modifier pour qu'ils fonctionnent mieux, donc tu commences dans le côté plus opérationnel, tu, tu essayes de rationaliser les choses, à y mettre du tiens, avec des outils informatiques pour moi, et des choses comme ça. Tu apprends à gérer des projets... à aller un peu plus vite.... Le contexte, etc....

Tu prends plus de responsabilité

Et voilà, petit à petit, tu as de plus en plus de responsabilités, tu commences à prendre de la distance, et tu peux commencer à devenir propositif. Et c'est là, à mon avis, que tu commences à faire le vrai métier de formateur d'adultes, tel que moi je le voyais à l'uni.

A devenir propositif ?

Oui, proposer des choses, donner une direction et proposer des stratégies... et... c'est mettre du tiens, mais pas que dans le côté opérationnel, mais plus dans le côté politique vraiment. Les grands axes, la manière dont tu conçois vraiment tout le projet en général, ton institution, la mission de ton institution. C'est comme tu peux mettre du tiens dans ces aspects là. C'est

que moi, du moment que je commence à avoir cette impression là, pouvoir mettre du miens, c'est là que je me sens formateur d'adultes tel que je l'imaginai à l'université. C'est vraiment le côté... gérer un projet... c'est aussi que je le conçois plus comme un truc plus politique, c'est peut-être ça voilà. C'est vraiment comme un projet politique. De dire, pas dans le sens de politique, de politicien, pas gauche-droite, des choses comme ça, mais dans le sens de dire, il faut, faut avoir un politique de formation, donc une mission claire, des valeurs de base, une direction dans laquelle tu veux aller, des acteurs avec lesquelles tu travailles qui...

Donc ça c'est arrivé petit à petit, ton métier à évolué, comme tu disais. C'est parti par des choses plus basiques et progressivement tu es devenu formateur d'adultes.

Oui, mais formateur d'adultes tel que moi je le conçois. Après comme tu l'as dit, il y a trois mille métiers dans la formation des adultes. C'est pas un métier que tu dis... Mmmh ! Excuses moi une chose, je me rends compte en te disant, en discutant avec toi, maintenant, de faire des cours, style, politique de la formation, qu'est-ce qu'il y avait, il y avait un cours d'économie sur les apprentissages, qui était à l'université, que j'avais suivi, etc. Et qui m'avait intéressé, mais qui voilà, qui était un peu flou. Mais les suivre maintenant, ça se serait hyper, dix fois plus intéressant et dix fois plus utile, et ça serait super, quoi, de faire un truc comme ça. Je pense que maintenant je pourrais m'éclater avec des cours comme ça !

Parce que tu sais de quoi on parle ?

Parce que je sais de quoi on parle, je pourrais faire des liens, je pourrais amener des choses, se serait hyper intéressant quoi ! A l'époque c'était bien, c'était intéressant, mais sans plus quoi. (...) Là, ça fait vraiment du sens. J'ai vu que pour les gens qui étaient à l'uni avec moi, qui étaient dans cette situation là, ils profitaient, ils étaient vraiment à l'aise, et c'est, c'est, ils prenaient leur pied. Et pour moi, c'était pas le cas, les gens qui étaient en formation initiale comme moi, voilà, c'était un peu. Et là, je me dis, je ne suis pas sûr que ça fasse vraiment du sens. EN même temps, voilà, je suis, je suis hyper content. Je me plains pas du tout. Mon parcours était cool et tout.

Et par curiosité, tu as atterri comment dans la formation d'adultes ?

Ben, vraiment par hasard. Dans le style, je savais pas quoi faire à l'uni, après le collège j'ai fait une année sabbatique, je suis parti en voyage, et j'ai fait des trucs. Après, qu'est-ce que je fais, qu'est-ce que je fais pas. J'hésitais entre ingénierie civiles, à l'EPFL à Lausanne. Après j'ai vu qu'il y avait Sciences de l'Education ici, j'ai dit « allez, je me lance », en plus mon père il a fait la même chose.

Pour être enseignant ?

Non ! Même pas ! Tu vois ? J'ai fait comme ça. Sciences de l'Education. Sans savoir ce que c'était, sans trop... Ça doit être intéressant et tout. En première année, j'ai découvert la Formation des adultes, j'ai vu que c'était un truc nouveau. Ils, comment dire, ils faisaient leur marketing, donc en me disant « ouais, ce cours c'est bien, c'est nouveau et tout ! ». Donc voilà, je me suis dit « c'est intéressant, je me lance là dedans » et au bout du compte je suis très content. Mais, c'est vrai que si j'aurai su des trucs, voilà, est-ce que j'aurai pas pris d'autres directions, j'aurai pas fait d'autres choix et...

Ton père, il est enseignant ?

Mon père oui ! Non, il est pas enseignant, il est.... Lui maintenant il enseigne dans une institution pour futur instituteur. C'est pas l'uni au Tessin, c'est une école professionnelle. La scuola magistrale, ça s'appelait. Mais maintenant, c'est devenu une HES. Alta scuola pedagogica ça s'appelle.

Et dernière question, toi, l'avenir, le futur, comment tu le vois ?

Au niveau professionnel ?

Oui, comment est-ce que tu vois ton poste évoluer, si tu as envie de changer ?

Alors, par rapport à mon poste actuel, grâce à cet entretien, on a ouvert des pistes qui sont très intéressante. C'est à dire que j'étais un peu catapulté dans la formation professionnelle, parce qu'avant j'étais dans la formation continue. Même un petit peu dans la formation professionnelle, ce qu'on appelle maintenant préformation, les cours de français, les choses de base. Pour les gens, parce qu'il y a pas mal d'étranger dans les centres de soins, qui parlent mal français ou qui savent pas lire, écrire le français, donc on organise des cours pour eux. Des choses comme ça. Sinon c'était des cours, des ateliers, des cours pour les animateurs, c'est des gens qui ont aucune formation de base, qui font formation d'animateurs. C'est des choses plutôt formation presque initiale, mais pour adultes. Et après j'ai commencé à travaillé dans la formation professionnelle, qui est, tout ce qui est CFC en gros, voilà ! Donc, j'ai été catapulté là-dedans via ces commissions, vis ces trucs, au début un peu comme ça, pour faire des trucs un peu différents, et après un peu de temps, parce qu'il y avait un collègue qui devait elle s'occuper de ça, qui est tombée malade et au bout du compte, elle a été licenciée. Donc on a fait une année où, si tu veux, elle était pas là et moi, pour dépanner ma cheffe j'ai commencé à m'occuper de ça petit à petit. Et là, je me suis dit pour la première fois, que ça m'intéresserait de travailler là-dedans, donc vraiment faire ça ! et laisser tomber d'autres aspects que j'ai déjà pratiquer, comme l'inventaire dont je te parlais, ou des cours j'avais depuis 4-5 ans, que je connais et tout, chercher un peu de changer, donc là il y a des bonnes perspectives de changements, qui sont intéressantes. Après, par rapport à, en dehors de mon boulot, faut dire que j'ai quand même cherché un petit peu ces dernière années. C'est pas évident, de trouver un poste qui m'intéresse, tel que je le voudrais. C'est vraiment, vraiment difficile quoi je trouve.

Mais pourquoi tu as cherché, parce que tu n'étais pas satisfait avec ce que tu faisais ?

Oui, j'ai une période de crise, même assez poussée où... je voulais absolument partir et tout, donc là ça va mieux, mais j'ai eu plusieurs mois où...

Pourquoi ?

Parce que ça allait pas avec ma cheffe, j'en avais râlé le cul, parce que c'est tout le temps la même chose, on était submergé de travail, et voilà, pour pleins de raisons.

Et donc tu n'as pas trouvé ?

Bon, j'ai pas non plus cherché comme un fou. J'étais pas non plus en burn out et je pleurais le soir. J'ai eu ouais, une très courte période, deux fois, où j'étais vraiment pas bien, parce que ça été très... c'était plus un énervement, une envie de changer mais sans trop, sans plus... Mais même en cherchant comme ça, je trouve c'est. Bon moi, je suis exigeant tu vois.

Mais qu'est-ce que tu chercherai dans l'idéal ?

L'idéal se serait un poste comme celui-ci où tu es dans un contexte professionnel, style entreprise, déjà par exemple, l'Etat. Tu es au service du personnel puis tu as des moyens, ça c'est l'idéal, et tu as des moyens qui sont indépendants des gens avec qui tu veux bosser dans ces services, donc tu dois pas, en gros tu offres des services gratuitement. Dans le sens c'est là, c'est super cool. Nous on a l'argent du canton de Genève, pour former le personnel des centres de soins, et le centre de soins, ils envoient des gens chez nous et ils paient pas les cours. Les cours sont gratuits pour les centres de soins. Donc les centres de soins, ils sont là « ah ouais, c'est cool ! Bienvenue... »

Donc toi dans l'idéal, tu aimerais ça mais dans le secteur privé ?

N'importe où sauf dans le, tout ce qui est bancaire, assurance parce que ça m'intéresse pas.

Mais ce n'est pas ce que tu fais ? Là, tu me décris le centre de soins donc ça corresponds à ce que tu veux non ?

Oui, oui, par rapport à ça, c'est une situation idéale où je suis. Et j'aimerais pouvoir retrouver ça ailleurs, autre part.

Ok, donc tu aimerais faire le boulot que tu fais, mais dans un autre contexte c'est ça ?

Non, pas le même boulot. La même situation, où toi tu proposes ces services gratuitement, donc dans une position très confortable. Donc ça c'est l'idéal. Après, ça c'est très utopiste, très idéaliste. Quand tu offres des services de formation tu dois faire payer, voilà, tu as un budget, tu as des rentrées à gérer, il faut que ton trucs ils soient rentables. Voilà, ça, ça peut être intéressant aussi. Mais ce qui est important pour moi, c'est l'idée d'être au service des personnes, et des institutions, et des professionnels des métiers. C'est aller vers le mieux et créer, donner des espaces lieux de réflexion pour permettre aux gens d'avancer, et aux organisations du travail d'avancer et de faire mieux tu vois ? Qu'il y ait un vrai accompagnement des Institutions et des personnes.