

Aix-Marseille Université

Ecole Doctorale de Sciences Economiques et de Gestion d'Aix-Marseille
Laboratoire d'Economie et de Sociologie du travail (UMR7317, CNRS-AMU)

LES TRAJECTOIRES DE PERSEVERANCE DES APPRENANTS COMME REVELATEURS DE L'ARTICULATION ENTRE DISPOSITIF DE FORMATION ET ENTREPRISE

Thèse de doctorat en sciences de gestion

Pour obtenir le grade de
Docteur en Sciences de Gestion
Caroline Corvasce – Cartallier

Jury

Directrice de thèse

Mme Ariel Mendez, Professeure des universités en sciences de gestion, Aix-Marseille Université)

Co-directrice de thèse

Mme Martine Gadille, Chargée de recherche, section 37, CNRS INSHS

Président

M. Jean Houssaye, Professeur des universités en sciences de l'éducation, Université de Rouen

Rapporteurs

Mme Martine Brasseur Professeure des universités en sciences de gestion, Université Paris Descartes

M. Benoit Grasser, (Professeur des universités en sciences de gestion, Université de Lorraine)

Soutenance publique prévue le 13 octobre 2017

*L'université n'entend donner aucune approbation ni improbation
aux opinions émises dans les thèses : ces opinions doivent être
considérées comme propres à leurs auteurs*

Remerciements

Il serait illusoire de prétendre que ma thèse traitant de l'importance de la dimension sociale dans les apprentissages se soit faite sans partenariat. Aussi, bien que protocolaire, cette page de remerciements est surtout pour moi l'occasion de remercier les personnes qui m'ont accompagnée tout au long de ce travail.

Tout d'abord je souhaite remercier mes directrices de thèse, Mme Ariel MENDEZ et Mme Martine GADILLE. Persévérer pendant ces 5 années n'a pu être possible qu'en vous ayant à mes côtés. Soutien scientifique ou psychologique suivant les circonstances, vous avez accompagné tous ces moments de doute et d'espoir qui jalonnent un parcours de thèse. Un immense merci.

Je tiens aussi à adresser mes sincères remerciements aux Professeurs Mme Martine Brasseur, et M.Benoit Grasser pour avoir accepté d'être rapporteur de ce travail de recherche. Je remercie également chaleureusement M. Jean Houssaye d'en être le président. C'est avec beaucoup d'émotions et d'humilité que je vous ai fait partager cette recherche.

Merci également à Amandine Pascal, pour avoir suivi mon parcours depuis le M1. Grâce à toi j'ai découvert le monde de la recherche et de l'enseignement. Merci d'avoir fait partie de mon comité de thèse, beaucoup de choses ont démarré grâce à toi.

Je remercie également tous mes stagiaires et étudiants qui ont participé à cette thèse et ce bien avant les entretiens officiels ! Merci à Hamid, Sonia, Joachim, Youssef, Swann, Adel, Mathilde, Marine, Laura, Anais, Nicolas, Marydo, Leslie et Delphine. Sans vous point de manuscrit. Merci d'avoir partagé cette aventure. On reste en contact pour les prochaines ! Merci également à Brice, chef de service, qui nous a ouvert les portes de son Centre Médico-Social, véritable apport pour cette recherche.

Parce qu'une thèse est aussi un projet familial je remercie tout d'abord mon mari et mes enfants qui ont été en première ligne de mes humeurs changeantes, de ma fatigue et de mes joies. Vos sacrifices m'ont permis d'aller jusqu'au bout. Je vous aime. Un grand merci à mon père qui m'a hébergée de nombreux week-end pour que je puisse travailler au calme ! Merci à ma sœur pour ses gardes d'enfants et sa bonne humeur sans faille ! Et un immense merci à ma maman qui me regarde de là-haut pour avoir toujours cru en mes capacités. Un

grand merci à ma belle-famille et plus particulièrement mon beau-père qui s'est plongé dans la relecture de mes écrits avec courage et détermination. Et bien entendu merci à toi Jean-Charles, collaborateur et ami de tous les instants, qui a porté notre organisme de formation à bout de bras pendant ces 5 années, que dis-je, 8 années de reprise d'étude depuis la licence !

Mes remerciements vont aussi à tous les membres du Laboratoire d'Economie et de Sociologie du travail et plus particulièrement à Isabelle Dourilin, bibliothécaire. Ton immense réseau et tes compétences professionnelles m'ont permis de lire des articles indispensables. Grâce à toi j'ai pu augmenter « l'étendoir (!) » de mes possibilités. Ta porte toujours ouverte et ton écoute font que tu es un pilier pour tous les doctorants du LEST. Ce qui m'amène à les remercier et plus particulièrement Medhi, Zilalove (!), Christophe Clara et Garance qui ont écouté et partagé tant de moments ! On a ri on a pleuré aussi et on y arrivera ensemble. Merci à Jeremy qui me suis depuis le Master et qui est devenu maître de conférences depuis !

Enfin je remercie tous mes amis que je n'ai pas beaucoup vus cette année mais qui m'ont soutenu à travers leurs messages ou nos soirées improvisées. Un grand merci particulier à Carine qui a suivi cette aventure au jour le jour.

Aucun mot, aucune image n'est assez forte pour vous exprimer ma gratitude alors je conclue ces remerciements avec un grand MERCI A TOUS du fond de mon cœur.

| | |
|--|-----|
| Introduction générale..... | 9 |
| Chapitre 1 : Construction de deux grilles théoriques exploratoires de la persévérance à partir des théories de l'apprentissage en sciences de gestion et de l'éducation..... | 19 |
| SECTION 1 : Des approches de la perseverance centrées sur l'abandon | 21 |
| SECTION 2 : L'apprentissage par les sciences de gestion | 31 |
| SECTION 3 : L'apprentissage par les sciences de l'education | 47 |
| Chapitre 2 : Epistémologie et méthodologie | 67 |
| SECTION 1 : Epistemologie : positionnement dans le PECP..... | 68 |
| SECTION 2 : Une Recherche Action Participative compréhensive sur trois ans | 72 |
| SECTION 3 : Contextes de la RAP et de son action émergente pour augmenter la reflexivité collective | 88 |
| SECTION 4 : La collecte des données au sein de la RAP et du CMS | 100 |
| SECTION 5 : Le codage des données au sein de la RAP et de l'action émergente | 104 |
| Chapitre 3 : L'action émergente de la RAP : la nécessité pour les acteurs de décentrer leur attention..... | 119 |
| SECTION 1 : Anayse Des entretiens exploratoires de la RAP | 119 |
| SECTION 2 : Analyse, Résultats et enseignements du CMS pour la construction des trajectoires des membres de la RAP | 142 |
| Chapitre 4 : Apports de la construction des trajectoires de persévérance individuelles des apprenants de la RAP | 165 |
| SECTION 1 : Concepts émergents suite à l'apport de la recherche pour les membres de la RAP | 165 |
| SECTION 2 : construction des trajectoires de persévérance des apprenants de la RAP... .. | 171 |
| Chapitre 5 : Résultats finaux et apports de la recherche | 235 |
| SECTION 1 : Retour sur les propositions initiales..... | 235 |

| | |
|--|-----|
| SECTION 2 : les apports pratiques et théoriques | 256 |
| SECTION 3 : Limites et perspectives de recherche | 268 |

Introduction

La loi de 1971 a arrimé la formation au travail plutôt qu'à l'éducation faisant de l'entreprise le lieu privilégié pour son organisation et son développement (Quenson, 2012). Les sciences de gestion se sont étrangement très peu préoccupées de la formation professionnelle en tant que dispositif d'apprentissage. Elles l'analysent surtout à travers les compétences qu'elles pourraient développer. Notons toutefois que les travaux de Méhaut (économiste du travail) sont d'un apport considérable dans la compréhension du lien formation/entreprise. Le point de départ des travaux de Méhaut (1978) examine les relations entre le marché du travail et la formation. Cette dernière est instrumentée pour gérer les flux et les stocks de main d'œuvre afin d'adapter le personnel aux entreprises. Cette articulation formation/entreprise provient de rapports normatifs. Deux types d'entreprise sont mis en avant au sein de ces études. Les entreprises qui utilisent la formation pour accroître une rentabilité immédiate et celles qui souhaitent améliorer l'intégration des salariés. Dans la première catégorie, la formation est de faible qualité alors qu'elle est un véritable investissement pour les secondes. La formation est considérée comme un outil pour augmenter la productivité du travail et gérer les mobilités professionnelles.

L'utilisation de la formation professionnelle continue est fortement liée à la construction du système éducatif d'un pays (Béret, 2009). Les travaux comparatifs les plus aboutis dans le domaine de la formation sont certainement ceux de Maurice Sellier Sylvestre (1982). Par l'analyse sociétale, ils comparent les systèmes de formation allemands et français. En Allemagne, le système éducatif valorise la formation professionnelle. Les programmes de formation sont établis conjointement par l'Etat, les syndicats et les entreprises (Bosch et Charest 2008). De fait les entreprises détiennent les informations leur permettant de connaître les compétences détenues par les salariés. Ainsi, la formation professionnelle continue permet de palier certaines lacunes et d'augmenter la productivité, cette dernière donnant lieu à une valorisation monétaire d'environ 11% (Béret et Dupray, 2000). En France, c'est la formation générale qui est mise en avant. Les programmes ne sont pas construits avec les entreprises (Bosch et Charest, 2008). Devant le manque d'information quant aux capacités des individus, les entreprises se basent sur la hiérarchie des diplômes et utilisent ces derniers comme des filtres permettant de sélectionner une future productivité possible.

Les entreprises, par la formation professionnelle continue ne cherchent pas forcément qu'à réguler des compétences mais l'utilisent également comme un instrument de motivation ou de reconnaissance. C'est le nombre de formations qui compte plus que son contenu, ce qui entraîne une très faible valorisation monétaire (Béret et Dupray, 2000).

Face à l'accélération des mutations technologiques, l'instabilité économique, les nouvelles normes de compétitivité et les restructurations de l'outil de production, les entreprises utilisent la formation comme un instrument « *vecteur d'efficacité économique et sociale et de transformation de contenu et de l'organisation du travail* » (Quenson, 2012 : 33).

L'approche socio-historique aborde la formation de manière diachronique dans des empan temporels longs (Tanguy, 1989). Le temps revêt une dimension essentielle parce qu'elle permet d'appréhender les changements autrement renouant ainsi avec la posture de Durkheim (1938). Par les sciences sociales, ce sont les processus qui sont abordés. Les individus sont ainsi replacés au cœur de la formation afin qu'ils s'adaptent aux changements.

Les multiples restructurations constituent un processus permanent d'adaptation des entreprises et sont une composante majeure de leurs stratégies en matière de compétitivité (Aubert et Beaujolin-Bellet, 2006). Les études récentes sur la GPEC par exemple (Dietrich et Pigeyre, 2016) placent la formation au centre de ces problématiques pour agir sur l'employabilité des salariés, leur mobilité et la sécurisation des parcours professionnels. L'articulation formation/entreprise devient longitudinale.

Ainsi, qu'elle soit générale ou professionnelle, la formation a pour objectif de contribuer à la compétitivité des entreprises (Maurice, 1994). Le développement des compétences et des connaissances est d'ailleurs un objet de recherche privilégié depuis une quinzaine d'année, soutenu par des revues référencées sur le plan international et avec près de 600 articles publiés annuellement (Blum, 2013). Il y a déjà 20 ans, le livre blanc « Enseigner apprendre vers la société cognitive » posait les bases des nouvelles directions que l'éducation et la formation devaient prendre, à savoir, « Encourager l'acquisition de connaissances nouvelles » et « Rapprocher l'école de l'entreprise » (Livre blanc sur l'éducation et la formation ,1995). Vingt ans plus tard, il nous semble que ces directions sont toujours d'actualité même si les réformes n'ont eu de cesse de redessiner le paysage formatif et éducatif.

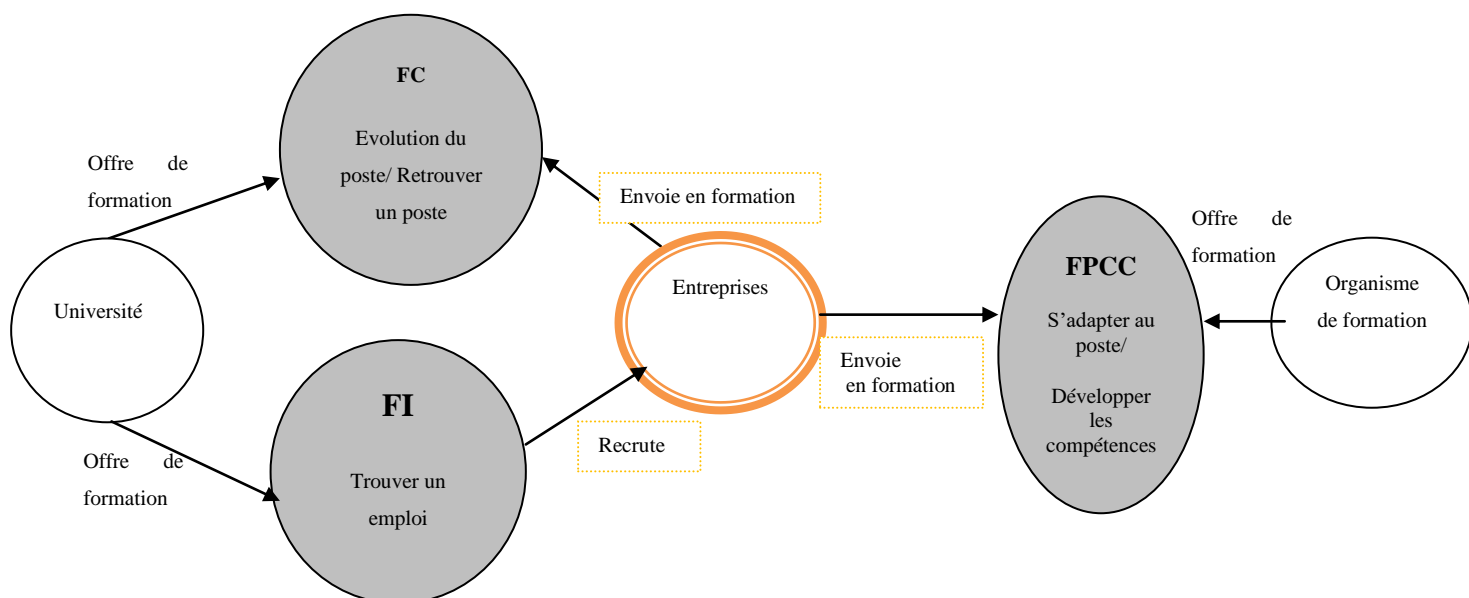
Sans tomber dans l'histoire de chacune, nous observons que deux réformes majeures ont eu lieu la même année en 2003.

Pour la formation professionnelle, cette année marque l'entrée du DIF (Dispositif Individuel

de Formation). La formation devient individualisée, le salarié, à travers l'ancienneté cumule des heures de formation qu'il peut utiliser en dehors du plan de formation collectif. Ce dispositif évolue en 2014 en CPF (Compte Personnel de Formation). Le salarié peut alors changer d'entreprise tout en conservant ses heures.

Pour l'université, l'année 2003 est le début du système LMD (Licence Master Doctorat). Le paysage académique est redessiné. En 2007, faisant suite à une volonté politique d'une trentaine d'années, les universités doivent mettre en place un Plan pour la Réussite Universitaire afin d'aider les étudiants.

En éducation et en formation, les normes, ainsi que les divers dispositifs, sont en constante évolution. Leur objectif nous semble toutefois identique et réside dans la volonté de faire en sorte que les apprentissages s'effectuent dans les meilleures conditions afin de répondre à la demande des entreprises. Suite à l'analyse de ces réformes, nous proposons un schéma qui représente la formation tout au long de la vie, telle que permise par les institutions.



Ce schéma nécessite quelques explications. L'université et l'organisme de formation représentent les institutions formatives, c'est-à-dire celles garantes des divers dispositifs de

formation étudiés ici. Si l'Université propose des formations initiales (FI) et des formations continues (FC), ce sont principalement les organismes de formations qui proposent des Formations professionnelles continues courtes (FPCC). Ainsi trois dispositifs permettent à l'individu d'apprendre tout au long de sa vie.

- **Le dispositif de formation initiale** : il a pour but de former des étudiants qui n'ont jamais quitté le système scolaire. Ils poursuivent leurs études sans interruption, année après année. S'ils ne souhaitent pas continuer en doctorat, ils sortent du système avec un Master (bac+5) lorsqu'ils finissent le cursus. Ils doivent alors trouver un emploi et accèdent au marché du travail.

- **le dispositif de formation continue** : à l'université, les personnes qui intègrent la formation continue reprennent des études diplômantes après une interruption professionnelle. Elles sont envoyées par leurs entreprises ou par des organismes de reclassement. L'objectif est de sortir du cursus avec un Master 2. Ils développent ainsi leur employabilité.

- **le dispositif de formation professionnelle** : les personnes qui suivent des formations professionnelles courtes sont des salariés ou des personnes sans activité qui désirent s'adapter à des postes de travail ou développer leurs compétences. A l'inverse des deux autres dispositifs, les formations sont non diplômantes. De plus, la durée de formation est beaucoup plus courte, quelques jours contre quelques années pour les autres. Cependant cette distinction est de moins en moins vraie. De par les réformes, les organismes de formation proposent désormais des parcours qui peuvent se dérouler sur plusieurs années. Pour ce faire, les formations courtes sont suivies les unes après les autres selon un scénario déterminé.

Nous remarquons ici le rôle central de l'entreprise. Elle est au carrefour de ces dispositifs. Elle recrute les étudiants de FI et envoie ses salariés en FC ou FPCC. On comprend ainsi les volontés politiques de rapprocher le monde de l'éducation, de la formation et de l'entreprise.

Par conséquent, les institutions tentent de rapprocher et de faire coexister ces dispositifs afin de rendre les entreprises compétitives en développant les compétences et les connaissances des personnes qui traversent ces parcours. Ces orientations ont pour but de fournir des réponses immédiates aux entreprises mais également de préparer l'avenir (Livre blanc, 1995).

Le rendement de la formation se pose alors naturellement. Aubert, Crépon, Zamora (2009) ne prennent pas en compte uniquement le nombre de salariés formés mais également la durée des formations dans l'étude du rendement des formations. Ils ont ainsi quantifié les hausses de

productivité et de salaire moyen dans les entreprises consécutives aux investissements en formation continue. Ils concluent qu'une entreprise qui forme augmente ses gains de productivité de 1%. Cette productivité est appréciée par la valeur ajoutée de l'entreprise ramenée au nombre total d'heures travaillées par les salariés. Nous pouvons alors penser qu'une formation qui permet une telle augmentation est une formation efficace.

Les recherches en formation professionnelle continue se sont tournées vers l'efficacité des formations posant l'hypothèse qu'une formation efficace permettrait une performance immédiate. Autrement dit, si la formation est réussie, l'apprentissage individuel le sera également. Cette efficacité a été décrite notamment par l'évaluation de la formation. Cette évaluation porte sur les buts (Goldwasser, 2001 ; Kraiger ; 2002), c'est-à-dire pourquoi la formation est mise en place, à quels besoins doit-elle répondre et comment les détecter. Bien évidemment une formation qui ne répondrait pas à des besoins aurait moins de chance de permettre une adaptation au poste de travail. On se situe ici sur l'avant formation. Mais l'approche nous paraît un peu automatique. Ici, ce qui est évalué est la concordance poste de travail/formation. La détection des besoins répond à des besoins en compétences nécessaires pour occuper le poste de travail. Or répondre à des besoins de normes administratives n'explique pas s'il y a un réel apprentissage de la personne par la suite. Par exemple, si la description d'un poste de travail mentionne une compétence juridique, l'entreprise peut effectivement envoyer une personne à une formation juridique. Mais nous ne savons pas pour autant si la personne envoyée aura appris, voire si elle saura, de retour à son poste, utiliser ces nouvelles connaissances juridiques dans sa pratique quotidienne.

L'étude des besoins n'étant pas suffisante pour justifier la qualité des formations, le système de formation en entier a été étudié (Brinkerhoff & Apking, 2001 ; Wang Douz & Li, 2002 ; Stufflebeam et al, 2003). La finalité est de comprendre comment le système participe à l'atteinte des objectifs, quels sont les freins et les leviers possibles. On se situe ici sur un temps pendant la formation. Cela sous-tend que le système de formation serait directement lié aux capacités d'apprentissage d'un individu. Là encore nous ne savons pas, une fois la formation suivie, comment l'individu va mettre en pratique ce qu'il a appris. L'activité quotidienne post-formation reste un point aveugle.

En parallèle, il y a eu des recherches où performance rimait avec transfert des connaissances (Devos et Dumay, 2006) soulevant les questions d'environnement de la formation (variables structurelles, culture, support social), de la formation en elle-même (modalités d'inscriptions, dispositifs pédagogiques, utilité) ainsi que de l'individu (capacités cognitives, motivation,

sentiment d'efficacité personnelle). On se situe ici sur un temps juste après la formation. Là encore, le quotidien des individus et surtout l'articulation avec l'entreprise est très peu étudié. Pourtant, comme le précise Enlart (2013 cité dans Carré, 2015 : 15), il y a aujourd'hui :

« un décalage de plus en plus impressionnant entre ce qu'on appelle aujourd'hui formation, mais qui ne permet pas toujours d'apprendre, et les processus d'apprentissage qui sont à l'œuvre et qui permettent de professionnaliser et de développer les compétences [...]. On apprend aussi en formation, mais ce n'est pas toujours là que se passe l'essentiel. ».

Dans cette recherche, nous pensons qu'une part importante se situe au sein de l'entreprise.

En éducation, l'évaluation de la performance du système universitaire est souvent liée à l'efficacité externe, à savoir l'insertion en entreprise des jeunes diplômés (Farvaque et al, 2004 ; Givord, 2005 ; Cahuc et al, 2013). Ici, les études proposent d'étudier cette insertion de manière économétrique en étudiant le taux des diplômés dans l'entreprise ou bien encore la durée que mettent les étudiants pour trouver un emploi. Enfin, l'évaluation du système est abordée par les pratiques pédagogiques des enseignants en analysant comment elles favorisent la réussite des élèves aux examens par le biais de l'évolution des pratiques pédagogiques ou l'introduction des TICs (Perrenoud, 1983 ; Paquey et al, 1996 ; Lessar, 2000 ; Charlier, 2011 ; Thibert, 2012).

Il existe peu de recherches en sciences de gestion qui portent sur la question de l'apprentissage pendant le dispositif de formation puis en entreprise alors que toutes les organisations, dans le cadre de la formation tout au long de la vie, sont concernées par cette dynamique d'apprentissage et ses conséquences. En sciences de l'éducation, la tendance dominante n'est pas l'étude de l'apprentissage dans l'organisation et le salariat mais sur l'apprentissage dans le cadre de dispositifs de formation. C'est pourquoi, pour mieux cerner l'articulation entre dispositif de formation et entreprise, il paraît important d'établir une continuité conceptuelle entre l'analyse des situations d'apprentissage dans le cadre des dispositifs de formation et ce qui se passe du point de vu de l'apprenant dans son quotidien au sein de l'entreprise. Nous en déduisons que pour construire notre objet en sciences de gestion nous avons besoin de mobiliser, comme cela a déjà été fait par certains auteurs en sciences de gestion (Lewin, Weick), des théories et des concepts fondateurs des sciences de l'éducation.

Hourst et Plan (2008) estiment que le monde du travail et de l'enseignement ont plusieurs points communs : besoins de s'améliorer et d'innover, besoin de l'apport des sciences cognitives, besoin de réussite. Les auteurs remarquent également que la standardisation des pratiques pédagogiques fait écho à la standardisation du travail. Les frontières deviennent poreuses. Certaines problématiques sont similaires. Comprendre ce qui se joue pendant le dispositif de formation et analyser par la suite la poursuite de l'apprentissage au sein de l'entreprise, sans discontinuité d'outils conceptuels et cloisonnement disciplinaire, nous paraît fondamental pour comprendre les liens qui les unissent.

Pour Bourgeois et Nizet (1997), évoquer la particularité des apprentissages chez l'adulte implique de s'adosser à une théorie générale de l'apprentissage qui rend compte de la nature des processus. Trois grands courants fondateurs jalonnent la théorie générale.

La théorie behavioriste (Watson, 2013 ; Skinner 1953) nous apprend que le résultat de l'apprentissage est observable. En effet, à l'université, les exercices ou les examens sont des artefacts permettant de visualiser l'acquisition ou non des savoirs. Un exercice juste ou une bonne note seront le reflet d'un apprentissage réussi. En formation, le stagiaire saura qu'il a appris lorsqu'il modifiera ses pratiques sur son poste de travail. Il sera alors plus efficace si l'apprentissage a réussi. A contrario si la réponse n'est pas adéquate, étudiants et stagiaires devront persévérer.

La théorie gestaltiste (Vertheimer & Riezler, 1944, Khöler, 1955) nous informe sur ladite réussite. Avant d'appliquer les savoirs, l'« *insight* » ou la compréhension soudaine assurerait l'efficacité de l'apprentissage. S'il y a un « *insight* » alors l'apprenant aura appris et pourra mettre en application ce qu'il sait. Dans le cas contraire, il lui faudra persévérer c'est-à-dire continuer à apprendre.

Enfin, la théorie cognitiviste (Piaget, 1936) nous explique que pour arriver à cet « *insight* », l'individu va modifier ses schèmes d'action ou en créer des nouveaux. Les nouveaux savoirs vont créer un déséquilibre, à charge pour l'individu de les assimiler ou de s'en accommoder pour les transformer en apprentissage menant à une compréhension soudaine.

Toutefois ces courants ne donnent pas d'informations sur le lien formation/entreprise. Nous nous situons sur une continuité et non pas une forme d'apprentissage à un moment donné. Nous pensons que les apprenants, dans cette articulation doivent fournir des efforts. Car « *la continuité de l'action est mise en péril par l'imprévisibilité inhérente à toute activité* »

d'apprentissage » (Cosnefroy, 2008 : 13). Aussi, s'interroger sur l'articulation dispositif de formation/entreprise tiendrait plus de la persévérance, c'est-à-dire de la capacité à surmonter des obstacles qu'à la seule notion d'apprentissage. Persévérer signifie continuer ce qui a été entamé malgré les contraintes qui jalonnent le parcours (Miller et al, 1996).

Quelques auteurs, peu nombreux, ont étudié la persévérance. En 1975, Tinto offre un premier modèle éducationnel de la persévérance. Les deux dimensions phares de ce modèle sont l'intégration et l'appartenance à la communauté universitaire. L'étudiant entre à l'université avec un bagage personnel, familial, scolaire en vue d'atteindre ses objectifs. Cette atteinte serait facilitée ou entravée par le taux d'intégration académique (performance, adéquation avec les normes de valeurs universitaires) et l'intégration sociale (liens qui se nouent avec les pairs ou les enseignants). Ce serait d'ailleurs principalement cette intégration sociale qui pousserait l'étudiant à décider de poursuivre ses études en cas de difficultés (Braxton, Sullivan et Johnson, 1997). Ce modèle sera repris par Cabrera et ses collègues (Cabrera, Castenada, Nora et al, 1992 : Cabrera Nora et Castenada 1993) qui l'ont comparé au modèle d'abandon de Bean (1980) confirmant ainsi les idées principales du modèle de Tinto.

D'autres disciplines ont étudié la persévérance dans le cursus universitaire comme la psychologie. Ce sont alors les modèles motivationnels qui ont été mis en avant. L'individu persévérerait en fonction de facteurs tels que la motivation, la valeur accordée à la tâche, le sentiment d'efficacité personnelle. A ce titre le modèle d' « *expectancy-value* » (Wigfield et Eccles, 2000 ; Eccles et Wigfield, 2002) est celui qui est mis en avant. Si les étudiants estiment que la probabilité de réussir une tâche est élevée, tout comme la valeur perçue de cette tâche (son apport) alors le sujet choisira de persévérer. Les travaux sur la persévérance se sont par la suite appuyés principalement sur ces deux modèles.

Ils se sont intéressés aux effets de cette dernière par l'étude des compétences ou leurs management c'est-à-dire aux conséquences de la formation. Mais il nous semble que ni les sciences de l'éducation ni les sciences de gestion n'ont étudié ce qui se passait pour les individus une fois les cours ou les formations suivies. Les premières s'intéressent entre autre à l'apprentissage pendant le dispositif et les deuxièmes aux conséquences des apprentissages c'est-à-dire la montée en compétences et leur management.

Très peu d'études en sciences de gestion se sont intéressées à ce que devenaient les savoirs dans l'articulation dispositif de formation/entreprise. Notre question de thèse est donc la suivante :

Q° : comment se construit socialement la persévérance individuelle dans l'apprentissage de savoirs dans l'articulation entre formation et entreprise

Pour expliquer notre travail nous découpons ce manuscrit en cinq chapîtres.

Le chapitre 1 a pour but de comprendre l'apport des sciences de gestion et de l'éducation pour aborder la persévérance.

La section I est dédiée à la littérature sur le concept de persévérance. Ce dernier est étudié principalement dans le milieu universitaire. C'est pourquoi nous mettons en avant les modèles qui nous aident à construire ce concept aussi bien dans le dispositif de formation que dans l'entreprise.

Nous montrons en section II comment le modèle de Crossan, Lane et White (2013) peut être enrichi par la théorie des rapports de prescriptions d'Hatchuel (1994). Nous établissons une première grille théorique de l'apprentissage orientée vers la question de la persévérance, élaborée grâce aux sciences de gestion.

En section III, nous discutons d'abord de composantes individuelles de la persévérance dans l'apprentissage de savoirs, grâce aux sciences de l'éducation à travers la théorie des intelligences multiples de Gardner (1996). Nous tentons de comprendre également l'influence de la pédagogie utilisée pendant le dispositif de formation à travers le triangle pédagogique d'Houssaye (1984). Enfin, la troisième clé de ce modèle concerne la dimension collective. Nous l'abordons par les logiques de groupe d'Astolfi (1991). Nous élaborons alors une deuxième grille théorique de la persévérance en utilisant les concepts des sciences de l'éducation.

L'enjeu de notre recherche est d'articuler nos deux modèles pour répondre à notre questionnement.

Pour cela, nous expliquons dans le **chapître 2** notre démarche méthodologique. En section I nous posons le cadre de notre épistémologie à savoir le paradigme épistémologique constructiviste pragmatique (PECP). En section II, nous définissons et justifions le choix d'une Recherche Action Participative (RAP) (Freire, 1991, McIntyre, 2008). En section III nous explicitons plus précisément les contextes de nos différents terrains à savoir des groupes d'apprenants en formation initiale (FI), continue (FC) et professionnelle continue courte (FPCC). Toute RAP est constituée d'une action émergente supposée induire une conscientisation plus forte des membres de la recherche action. Nous déroulons le contexte du

Centre Médico-Social (CMS) dont les 17 entretiens de professionnels ont constitué notre action émergente. Devant ces deux terrains, nous explicitons la collecte des données pour chacun d'eux en section III ainsi que les codages respectifs en section IV.

Le chapitre 3 est consacré à l'étude de l'action émergente sous forme de cas exploratoire qui a pour vocation d'aider les membres de la RAP à monter en réflexivité et atteindre ainsi une conscientisation maximale de leur vécu conformément à ce qui est attendu au cours d'une RAP. En section I nous revenons sur les premiers entretiens exploratoires de la RAP. En section II, nous détaillons l'analyse, les résultats et les enseignements du Centre Médico-Social.

Le chapitre 4 est consacré à l'analyse et aux résultats de notre recherche dans son ensemble. En section I, nous montrons comment la recherche a permis aux membres de la RAP de conscientiser leurs trajectoires de persévérance personnelles à travers des concepts émergents. En section II, nous explicitons l'articulation de la grille des sciences de gestion avec celle des sciences de l'éducation pour aboutir à des trajectoires de persévérances sur 3 ans.

Le chapitre 5 est dédié aux différents apports de notre recherche. En section I, nous revenons sur nos propositions initiales élaborées tout au long de notre cadre théorique. En section II nous relevons les apports théoriques et pratiques de notre recherche. Nous revenons sur les limites de notre recherche pour faire émerger des axes de recherches futures.

Enfin nous concluons ce manuscrit.

Chapitre 1 : Construction de deux grilles théoriques exploratoires de la persévérance à partir des théories de l'apprentissage en sciences de gestion et de l'éducation

Pour comprendre comment se construit dans la trajectoire professionnelle, la poursuite de l'apprentissage d'un corpus de savoir particulier appris dans le cadre d'un dispositif de formation, nous mobilisons en premier lieu les travaux sur le concept de persévérance (section 1). Même si les travaux portant sur ce concept ont principalement été développés en sciences de l'éducation, nous argumentons qu'ils peuvent contribuer à l'adaptation de ce concept en sciences de gestion pour étudier l'articulation formation-entreprise. Dans cet objectif, nous expliquons comment la littérature s'est d'abord emparée du concept de persévérance notamment à travers trois dimensions : une dimension éducative, une dimension motivationnelle et enfin une dimension intégrative qui prend en compte les deux premières. Ces différents modèles traitent cependant de la persévérance uniquement au sein du cursus éducatif ou universitaire et cherchent à expliquer des facteurs qui conduisent l'individu apprenant à abandonner ou persévérer dans les études. Plus récemment, ce concept a commencé à être mobilisé pour comprendre comment des professionnels, ici des enseignants, pouvaient persévérer à partir de leur formation et dans l'exercice de leur métier pour ne pas l'abandonner en début de carrière notamment. Ces travaux nous offrent des pistes de recherche constructives notamment en articulant période de formation et période professionnelle dans l'analyse des facteurs qui soutiennent la persévérance. De même, dans ces travaux récents, les rôles de l'organisation, du collectif et des institutions sont pointés. Cependant, notre objectif est différent ; ce n'est pas le fait d'abandonner ou pas un métier qui nous intéresse ici. C'est plutôt le fait de poursuivre des apprentissages en qualité de salarié, sur un corpus de savoirs initiés dans un cursus ou un dispositif de formation professionnalisant. De plus, la méthodologie là aussi quantitative, ne permet pas de saisir finement le processus de persévérance dans le métier et en particulier la façon dont s'articulent les différents niveaux, institutionnel (ici tutelles, réformes et lois sur le système éducatif), organisationnel et collectif, pour agir sur les apprentissages dans l'organisation. Pour répondre à cet enjeu, nous avons choisi de creuser la piste de l'apprentissage organisationnel en sciences de gestion tel que proposé par les travaux de Crossan et d'Hatchuel (section 2), en relâchant la dimension institutionnelle dans le cas des entreprises.

La théorie de Crossan et al (2013) permet de répondre à la question des différents niveaux à prendre en compte dans une étude qualitative de la persévérance à savoir le niveau individuel, collectif et organisationnel. Si la revue de littérature nous explique la nécessité de les prendre en considération, les études précédentes n'expliquent pas comment ils s'articulent. Le modèle de Crossan et al (2013) décrit et articule les niveaux individuels, collectifs et organisationnels par un enchaînement de boucle de Variation Sélection Rétention (VSR).

En France, ce concept d'apprentissage organisationnel a plus particulièrement été creusé à partir des travaux sur les prescriptions croisées d'Hatchuel (1994) qui précise les éléments d'analyse de la coopération sans laquelle il n'y aurait pas d'apprentissage collectif dans l'organisation. Notre objectif est de prendre en compte, comme l'ont fait les auteurs cités en section 1 non seulement la dimension organisationnelle mais aussi sociale de la persévérance. Pourtant très peu d'informations sont données dans cette approche de la persévérance, comme dans l'apprentissage organisationnel en sciences de gestion, sur la complexité des relations qui existent au sein des différents groupes amenés à apprendre, qu'il s'agisse d'apprenants ou stagiaires de formation ou de salariés. C'est en puisant en sciences de l'éducation (section 3) avec les logiques des groupes d'apprentissage (Astolfi, 1991) et l'approche pédagogique des processus structurant cet apprentissage (Houssaye, 1984) que nous pouvons approfondir la façon dont les groupes et la pédagogie pourraient structurer une persévérance dans le temps en organisation. La même critique peut-être adressée aux approches de la persévérance et de l'apprentissage organisationnel au niveau de la prise en compte des différentes cognitions individuelles au-delà des caractéristiques professionnelles et sociales des individus.

En effet, les études que nous discutons en section 1 prennent en compte, au départ du processus de persévérance, les caractéristiques individuelles (âge, bagage familial, capacités personnelles). Ces études étant principalement quantitatives, très peu d'informations expliquent pourquoi certains individus persévèrent alors que d'autres abandonnent. De même, du côté des sciences de gestion, le courant de l'apprentissage organisationnel ne s'est pas intéressé de façon approfondie aux caractéristiques cognitives des individus, qui influenceraient leur apprentissage. Nous proposons d'étudier, au niveau individuel, ces caractéristiques personnelles à travers la théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner (1983,1996, 2006). Nous proposons de mobiliser les intelligences multiples (Gardner, 1983) pour mieux saisir comment se produit la persévérance individuelle dans l'apprentissage dans l'articulation formation/entreprise.

Gardner soutient que les individus possèdent huit formes d'intelligences qu'ils mobilisent en fonction des situations dans lesquelles ils se trouvent pour traiter les informations. Cette mobilisation des intelligences multiples pourraient expliquer les différences de persévérance au niveau individuel qu'il s'agisse d'étudiants intégrant l'entreprise ou de salariés stagiaires intégrant des dispositifs de formation puis retournant à l'entreprise. A partir d'une discussion de ces travaux, notre objectif est de construire des dimensions d'analyse permettant de comprendre in fine comment des individus salariés sur leur poste de travail, arrivent ou pas à persévérer dans l'apprentissage de corpus de savoirs particuliers acquis en formation, que ceux-ci aient été stagiaires ou étudiants. Notre originalité est de vouloir étudier cette persévérance en considérant que sa structuration intervient à la fois dans le milieu de la formation et dans l'entreprise, sur le poste ou la mission, et permet de révéler comment s'articulent formation et entreprise dans cet apprentissage.

SECTION 1 : DES APPROCHES DE LA PERSEVERANCE CENTREES SUR L'ABANDON

Le concept de persévérance est principalement mobilisé par les sciences de l'éducation. Centré sur la compréhension de l'abandon d'une formation ou d'un cursus, il met en relation les enjeux pour l'étudiant, son entourage et l'institution. Dans ce cadre, la persévérance est un processus qui engage le comportement de l'étudiant envers ses études (Miller, Greene, Montalvo, Ravindran & Nichols, 1996 ; Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley & Calstrom, 2004). Persévérer signifie continuer ce qui a été entamé malgré les contraintes qui jalonnent le parcours (Miller et al, 1996).

Si la persévérance a été conceptualisée, elle a également été opérationnalisée par les indicateurs suivants : la durée pendant laquelle l'étudiant reste inscrit dans le cursus (Houme, 2009), l'effort fourni pour participer aux cours, le nombre d'heures passées à étudier (Neuville, Frenay & Bourgeois, 2007) ou encore l'intention de persévérer (DaDeppo, 2009).

Récemment, la persévérance a été liée au développement professionnel à travers des études sur l'insertion des jeunes professeurs suite à leur formation (Portelance, Martineau, Mukamurera, 2014).

Il nous semble important, devant le nombre de travaux liés à la persévérance, de clarifier notre vision de la persévérance dans l'articulation dispositif de formation/entreprise. Nous retenons pour cela les travaux qui représentent un apport important pour une mobilisation et reconstruction de ce concept dans notre champ de recherche. Nous ne détaillerons pas l'ensemble des travaux tels que récapitulés par Sauvé et ses collègues (2006).

| Théories | Caractéristiques | Auteurs-clés |
|-------------------|---|---|
| Psychologique | Théories examinant la relation entre les traits de personnalité des étudiants (par exemple, le niveau de rébellion envers l'autorité) et l'abandon, mais ne tient pas compte de l'impact du contexte sur le comportement de l'étudiant. | Heilburn (1965); Rose et Elton (1966); Hanson et Taylor (1970); Rossman et Kirk (1970); Waterman et Waterman (1972) |
| Sociale | Théories relatives à l'impact des phénomènes de société (par exemple, statut social, race) sur l'abandon sans toutefois considérer l'influence des caractéristiques institutionnelles. | Karabel (1972); Pincus (1980) |
| Économique | Théories examinant l'abandon sous l'angle des bénéfices (coût/efficacité) qu'un étudiant peut tirer de ses études universitaires sans cependant tenir compte des facteurs sociaux pouvant influencer la décision de l'étudiant. | Tinto (1992) |
| Organisationnelle | Théories expliquant le phénomène d'abandon par l'impact des dimensions organisationnelles de l'institution universitaire d'appartenance de l'étudiant. | Pascarella et Terenzini (1980); Bean et Metzger (1985) |
| Interactionnelle | Théories mettant en relation les caractéristiques des étudiants et le type d'environnement offert par l'institution universitaire. | Sauvé et Viau (2003); Van Gennep (1960); Spady (1970); Tinto (1975, 1993). |

Tableau 1 : théories de l'abandon et de la persévérance (Sauvé et al, 2006)

Dans cette section, nous expliquons la persévérance par des modèles éducationnels (1.1), motivationnels (1.2) et modèles intégratifs (1.3). Nous faisons également état de travaux récents en lien avec le développement professionnel (1.4). Nous donnons les enseignements de cette revue de littérature pour conclure cette section (1.5).

1.1 Les modèles éducationnels

Les modèles éducationnels tentent d'expliquer les interactions entre l'étudiant et l'environnement institutionnel pour expliquer l'abandon. Les deux modèles dominants sont

ceux de Tinto (1975, 1993, 2006) (a) et de Bean et Metzger (1980,1985) (b). Nous détaillons également le modèle de Pascarella (1985) qui prend en compte la dimension organisationnelle (c).

a) Le modèle de Tinto

Dans les années 70, Tinto suggère que l'abandon de l'étudiant est un processus qui met en relation l'étudiant avec le côté académique et social de l'institution (Tinto, 1975, 1993, 2006). C'est un des premiers modèles qui a mis en lien l'individu et son environnement pour expliquer l'abandon dans les études.

Ce modèle et ses développements (Tinto, 1987, 1993) figurent parmi les plus connus et les plus utilisés dans le monde universitaire (Pascarella & Terenzini, 2005). En 2005 ce modèle était cité 775 fois (Braxton et Hirschy, 2005).

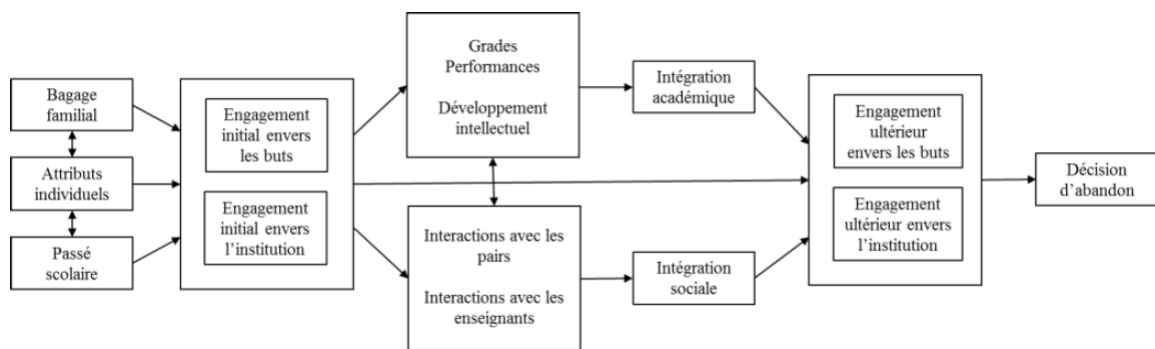


Figure 1 : le « student Integration Model » (Tinto, 1975 : 95)

Cet abandon est le résultat d'un manque de lien entre les caractéristiques de l'étudiant et celles de l'institution.

Par ce modèle, il est estimé que l'étudiant entre à l'université avec un bagage familial, des attributs individuels et un passé scolaire. Il possède des buts (obtenir un diplôme et s'engager au sein de l'institution). Ces différents facteurs influenceront alors l'intégration académique et sociale. L'intégration académique correspond à la performance scolaire et au développement intellectuel de l'étudiant. L'intégration sociale est estimée par l'interaction de l'individu avec ses pairs et ses enseignants. Pour Tinto, ces deux niveaux d'intégration influencent les engagements initiaux des étudiants. Les deux concepts d'intégration sont les pivots de la persévérance (Tinto, 1975). Cela a également été confirmé par les études qui ont mis à l'épreuve ce modèle (Cabrera et Castaneda, Nora et al, 1992). Cependant il apparaît que les

sources de l'intégration sociale ne sont pas clairement identifiées (Braxton, Milem & Sullivan, 2000). Certains ont également mis en doute le concept d'intégration académique (Braxton & Lien, 2000).

b) Le modèle de Bean et Metzner

En 1985, Bean et Metzner créent un modèle de la persévérance basé sur des étudiants qu'ils qualifient de non traditionnels (des étudiants qui ont repris des études après les avoir interrompues dans un laps de temps plus ou moins important). Ce modèle se base sur les croyances qui influencent les intentions comportementales qui génèrent à leur tour des comportements pour persévérer.

Ces auteurs indiquent que les variables environnementales ont un impact plus important que les variables académiques sur la décision de persévérer. D'autre part, toujours selon ces auteurs, pour les étudiants non traditionnels, l'intégration sociale joue un rôle moins important que pour les étudiants traditionnels.

c) Le modèle de Pascarella

Le dernier modèle que nous retenons dans les modèles éducationnels est celui de Pascarella (1985). Cet auteur accorde de l'importance aux structures organisationnelles et structurelles de l'institution (taille, politique de sélection d'entrée...)

Ce modèle a été de nombreuses fois utilisé pour étudier la persévérance à l'université (Pascarella, 1986, Pascarella, Smart & Ethington, 1986, Pascarella et Terenzini, 1980). Cinq catégories de variable entourent l'apprentissage et le développement cognitif.

Pour cet auteur, l'environnement institutionnel se compose en même temps des caractéristiques individuelles de l'individu en relation avec les caractéristiques structurelles de l'institution. Cette combinaison influence alors les interactions de l'étudiant avec ses pairs ou les membres académiques. Les caractéristiques structurelles et organisationnelles ont un impact indirect sur l'apprentissage et le développement cognitif des étudiants.

En résumé, les modèles éducationnels sont des modèles prédictifs qui prennent en compte la dimension individuelle, collective et organisationnelle pour étudier la décision de persévérer

ou d'abandonner dans le cursus universitaire. Ils mettent en évidence l'importance de l'environnement dans la décision d'arrêter ou de poursuivre les études. Bien qu'effleurée ici, d'autres modèles ont approfondi la notion de motivation dans la persévérance. C'est ce que nous détaillons dans la partie suivante.

1.2 Les modèles motivationnels

Les modèles motivationnels se concentrent sur les variables personnelles des étudiants telles que la personnalité, la motivation ou bien encore les styles d'apprentissage pour expliquer la persévérance.

Dans cette partie nous retenons principalement deux modèles. Celui du sentiment d'efficacité personnel (Self Efficacy Theory, SEP)(a) et celui de la valeur attendue (Expectancy-value) (b)

a) Self-efficacy theory

Bandura (1997) définit le sentiment d'efficacité personnel (SEP) comme « *la croyance qu'un individu a en ses capacités à organiser et exécuter les actions requises pour arriver à un résultat donné* » (Bandura, 1997 : 3). Dans cette approche, l'idée centrale est que le taux de confiance que l'individu a dans ses capacités à réaliser une tâche détermine en partie la manière dont il va y faire face ainsi que son niveau de performance.

Le sentiment d'efficacité est mesuré de deux manières. Soit on présente une tâche à l'individu et on lui demande d'estimer sa capacité à réussir sur une échelle de 1 à 10 (Lee & Bobko, 1994). Soit on lui demande dans quelle mesure il se sent capable d'apprendre dans une matière donnée (biologie, algèbre...) et quelle note il pense avoir (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996). Ces études réalisées avec ces mesures montrent, entre autres, que plus les étudiants ont un sentiment d'efficacité élevé, plus ils persévèrent face à des difficultés. Galand et Vanlede (2005) expliquent que le sentiment d'efficacité personnelle rend compte de 12% de la variance dans la persévérance. Le sentiment d'efficacité personnelle, est un facteur important dans la persévérance des apprenants.

Nous mettons ici l'adaptation du modèle de Bandura cité par Roland (2017 : 36)

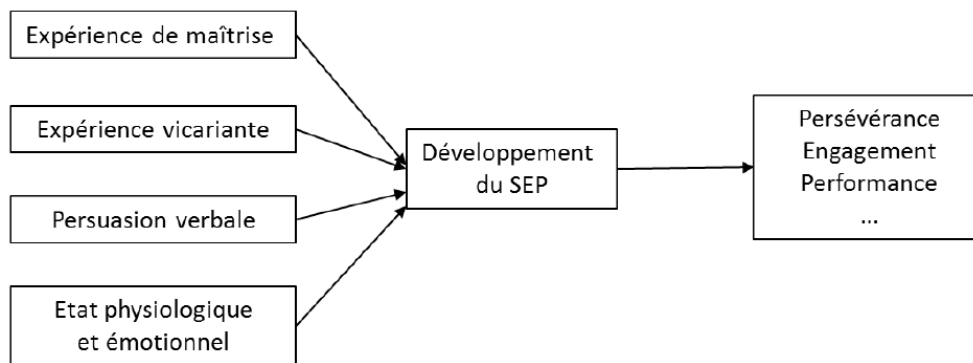


Figure 2 : modèle du Self-efficacy theory adapté de Bandura (1997)

Le SEP est pour Bandura un déterminant majeur de la persévérance. Il a déclaré « *Si les gens ne croient pas qu'ils peuvent obtenir les résultats qu'ils désirent grâce à leurs actes, ils ont bien peu de raisons d'agir ou de persévérer face aux difficultés* » (Bandura, 2002 cité par Roland 2017 : 36).

b) L'expectancy-value

Ce modèle est, d'après plusieurs chercheurs, très pertinent pour comprendre et prédire la persévérance universitaire (Robbins et al, 2004, Schmitz et al, 2010), mais aussi l'intention de persévérer (Neuville et al, 2007 : Neuville & Frenay, 2009).

Développé par Eccles et ses collègues (1983, 2001, 2002) et inspiré par Atkinson (1957) ce modèle se base sur deux catégories de perception : l'« *expectancy* » et la « *value* ». La persévérance dans le cursus universitaire face aux difficultés éventuelles est déterminée par les attentes de l'individu quant à sa capacité à réaliser une tâche avec succès, de même que la valeur qu'il attribue à sa réussite.

« *L'expectancy* » se définit par les croyances possédées par un individu concernant sa possible réussite dans une tâche donnée (Eccles et Wigfield, 2000, Li, Lee & Solmon, 2007). Contrairement au SEP de Bandura (1997), « *l'expectancy* » ne se base pas sur un jugement qu'ont les individus de leurs capacités personnelles, mais sur le résultat de l'action.

La « *value* » est déterminée par quatre composantes distinctes (Eccles et Wigfield, 1989) : l'importance, la valeur intrinsèque, l'utilité et le coût. L'importance que l'individu accorde à la réussite de sa tâche constitue la première composante. La deuxième renvoie au plaisir qu'il a de la réaliser. L'utilité est l'atteinte des buts permise par la réussite de la tâche. Enfin le coût regroupe les aspects négatifs liés au fait de s'engager dans la tâche.

Ainsi les deux valeurs dominantes de ce modèle qui font sens pour notre analyse sont les attentes de succès et la valeur perçue de la tâche du côté des apprenants. Ces deux valeurs prédiraient la persévérance (Bandura et Shunk, 1981, Wigfield & Eccles, 2000, 2002, Wright et al, 2012).

Les modèles éducationnels et motivationnels semblent séparés. D'autres auteurs ont montré que ces deux aspects, au sein d'un même modèle, permettent une meilleure compréhension de la persévérance. C'est ce que nous expliquons dans la partie suivante.

1.3 Les modèles intégratifs

Si des auteurs ont amélioré le modèle de Tinto avec d'autres facteurs motivationnels (Peterson, 1993, Shmitz et al, 2010, Torres et Soldberg, 2001) deux auteurs dominent les modèles intégratifs à savoir Astin (1985) (a) avec son modèle I-E-O et Bean et Eaton (2000, 2001) (b).

a) Le modèle I-E-O d'Astin

Cet auteur relie deux variables importantes à savoir la notion d'engagement avec l'environnement social. L'engagement est défini comme la quantité d'énergie physique et psychologique consacrée aux études. Cet engagement influencerait entre autre la persévérance. Astin (1997) explique que l'engagement influence positivement la persévérance alors que le manque d'engagement conduirait l'étudiant à abandonner. Pour autant, la responsabilité de la persévérance n'incombe pas uniquement à l'étudiant. Celui-ci interagit avec son environnement qui y joue un rôle important.

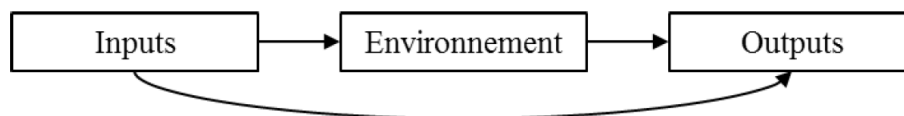


Figure 3 : modèle d'Astin (1995)

Trois éléments composent ce modèle. Les inputs représentent les caractéristiques personnelles de l'étudiant (bagage familiale, scolaire et social). L'environnement se comprend comme l'environnement institutionnel dans lequel l'étudiant va évoluer. Les outputs, c'est-à-dire les résultats, représentent les compétences, attitudes, valeurs que l'étudiant aura développées suite à son cursus universitaire. Ce modèle a ouvert la voie à une approche plus dynamique de la persévérance. Mais selon Neville (2013) elle manque de précision quant à la définition des termes et des processus engendrés.

b) Le Modèle de Bean et Eaton

C'est un modèle psychologique inspiré du modèle de Bean (1985) et revisité par Bean et Easton (2000, 2001) et se base sur les variables qui influencent l'intégration sociale et académique à savoir le SEP, l'attribution causale et le coping comportemental.

Ce modèle reprend les dimensions évoquées dans les précédents modèles tels que le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997), l'intégration sociale et académique de Tinto (1975), l'institution (Eccles et Wigfield, 2002). L'objectif de ce modèle intégratif est de prédire l'intention de persévérer et le choix au final de persévérer ou d'abandonner.

La persévérance a été étudiée dans la littérature en sciences de l'éducation. Elle est définie comme la décision d'abandonner ou de poursuivre dans le cursus universitaire .

En ce qui concerne notre recherche, nous étudions la persévérance au sein du dispositif de formation mais dans une perspective de compréhension de cette persévérance également au sein des entreprises dans lesquelles les apprenants s'inscrivent. C'est pourquoi, avant de conclure sur l'apport et les limites de ces différents travaux, nous examinons des études plus récentes qui mettent en lien la persévérance avec le développement professionnel.

1.4 Persévérance et développement professionnel

Les modèles précités sont liés à la persévérance de publics d'apprenants au sein des institutions éducatives. Aucun modèle à notre connaissance n'a été développé pour étudier la persévérance dans les apprentissages au sein des organisations et en particulier des entreprises.

En 2014, Portelance, Martineau et Mukamurera mettent en lien les travaux sur la persévérance avec le développement professionnel des enseignants. Même s'ils restent dans la sphère éducative, ils changent d'unité d'analyse, celle-ci n'étant plus centrée sur les publics d'apprenants. S'ils étudient la persévérance en prenant en compte ce qui est appris en formation, leur objectif principal est d'analyser comment les enseignants mobilisent ces savoirs, et ceux appris par la suite en formation courte, pour persévérer dans leur métier. Si on retrouve l'idée forte de persévérance opposée à celle d'abandon, ces études récentes esquissent selon nous un premier lien entre le dispositif de formation dans lequel les professionnels de l'enseignement ont été formés et leur métier d'enseignant tel qu'exercé les cinq premières années. Cette durée est plus particulièrement retenue car beaucoup d'enseignants abandonnent dans cet empan temporel (Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013).

La persévérance dans le métier d'enseignant montre qu'il est important d'intervenir en formation initiale des enseignants et en début de carrière. L'article de Mukamurera (2014) au sein de cet ouvrage collectif, détaille les principales facettes du développement professionnel à travers un continuum constitué par la formation initiale, l'insertion professionnelle et la formation continue.

Mukamurera (2014) explique que le développement professionnel se compose de six facettes (une dimension personnelle, pédagogique, disciplinaire, critique, collective, organisationnelle et institutionnelle) et de trois moments clés (phase de la formation initiale, phase de l'insertion professionnelle et phase de la formation continue). Cet auteure définit la persévérance professionnelle « *comme le fait de maintenir son choix de carrière et de persister ou de poursuivre de manière stable et à long terme dans la profession choisie* » (ibid : 23). Notons que l'étude de cette persévérance, comme beaucoup d'autres, se base sur une étude quantitative.

Dufour, Meunier et Chénier (2014) remettent le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) au centre de la persévérance. Ils montrent comment le SEP joue sur la gestion de la classe, les stratégies d'enseignement et leur capacité à motiver les élèves. Alors que Leroux (2014), Grenier, Beaudouin, Leroux, Rivard (2014) rapprochent la persévérance du concept de résilience, c'est-à-dire la capacité des enseignants à faire face aux obstacles de leur quotidien.

1.5 Une démarche qualitative en science de gestion pour étudier la persévérance dans sa continuité entre dispositif de formation et entreprise

L'ensemble des travaux que nous venons de décrire sont riches d'enseignement pour notre thèse.

Tout d'abord, nous comprenons que le concept de persévérance n'est pas réellement défini. Les modèles éducationnels, motivationnels et intégratifs, mettent l'accent sur la décision de persévérer et non sur sa définition. En effet, ce concept est opposé à celui d'abandon du cursus scolaire ou du métier. Les travaux mettent en lumière les variables qui vont mener à la décision de persévérer mais ne donnent que très peu d'éléments pour définir ce concept. Les travaux plus récents nous montrent que la persévérance est rapprochée du concept de développement personnel, de résilience ou bien encore le rapprochent du sentiment d'efficacité personnelle. Là encore aucune définition précise n'est donnée.

Deuxièmement, la plupart de ces études mettent l'accent sur la persévérance de manière prédictive par une approche quantitative. Aucune n'explique réellement comment les étudiants ou (ou les enseignants) persévèrent dans leur quotidien. Or pour comprendre la persévérance dans l'articulation dispositif de formation/entreprise nous avons besoin de comprendre comment cette persévérance se construit au quotidien et non à priori ou a posteriori. Cela est une piste de recherche cruciale pour notre thèse.

Troisièmement, la synthèse de ces études fait émerger le fait que pour étudier la persévérance plusieurs niveaux sont à prendre en compte comme les caractéristiques individuelles, l'interaction avec le collectif ainsi qu'avec l'organisation (dans le sens organisation du travail par la planification et les routines organisationnelles. Les routines sont des modèles d'action qui permettent à l'organisation de répondre à leurs problématiques de manière efficace (Nelson et Winter, 1982)).

Cependant, si les caractéristiques individuelles sont listées, nous ne savons pas comment elles agissent réellement sur la persévérance, comment se crée le sentiment d'efficacité personnelle et ce que mobilise l'individu qui a un sentiment d'efficacité personnelle élevée ?

D'autre part, au niveau collectif, les modèles éducationnels, motivationnels et intégratifs montrent l'importance de l'intégration sociale. Mais nous ne connaissons pas les processus qui se jouent au sein de cette intégration. Que signifie le fait qu'un étudiant est plus ou moins intégré au milieu de ses pairs ou de ses professeurs ? Comment l'étudiant interagit avec ses collègues ou les professeurs au quotidien ? Que recherche-t-il auprès d'eux ? Enfin au niveau organisationnel, le questionnement est similaire. Comment la planification ou la taille de l'institution agit concrètement sur leur persévérance et comment certains passent outre ces contraintes ? De plus si ces différents niveaux sont étudiés de manière isolée jusqu'à présent, nous nous demandons comment ils s'imbriquent.

C'est pourquoi notre travail de thèse en science de gestion consistera à construire des trajectoires de persévérance dans l'articulation dispositif de formation/entreprise et s'appuiera sur des éléments théoriques empruntés aux sciences de gestion et aux sciences de l'éducation pour répondre à ces différentes questions. Nous les présentons et les discutons dans les deux sections suivantes.

SECTION 2 : L'APPRENTISSAGE PAR LES SCIENCES DE GESTION

Avant de poursuivre, il est important de noter la différence sémantique entre l'organisation apprenante et l'apprentissage organisationnel. Le nombre de définitions de ce dernier étant élevé (Davel & Tremblay, 2011) nous comprenons que c'est un concept polysémique. Nous reprenons à notre compte la distinction de Pelletier et Solar (1999 : 4) « *Le premier terme décrit surtout les conditions propices à l'existence d'une ouverture organisationnelle à l'apprentissage alors que le second réfère davantage aux apprentissages réalisés par l'organisation. L'un traite du processus d'apprentissage, l'autre du résultat de l'apprentissage* ». L'organisation apprenante proviendrait d'une double perspective qui allierait apprentissage individuel et apprentissage organisationnel. L'objectif de l'apprentissage organisationnel est de capitaliser les savoirs individuels. Si les organisations n'ont pas de cerveau, elles disposent de mémoires collectives, de normes et de systèmes culturels (Cook et Yanow, 1993 ; Lipshitz et al 2007 cités par Davel & Tremblay, 2011) qui

façonnet l'apprentissage individuel à partir des dimensions organisationnelles. Ainsi l'apprentissage organisationnel ne se situe pas au niveau des compétences de chacun des individus mais mise sur les compétences collectives qui lui permettent d'élaborer des stratégies. Ce sont Argyris Schön (1978) qui sont à l'origine de ce concept dans la lignée de la théorie de l'action des individus.

Ce qui nous intéresse dans l'apprentissage organisationnel c'est le lien individu, collectif organisation. Nous reprenons ainsi les niveaux à prendre en compte suite aux lectures sur la persévérance. Au vu de ces théories, l'organisation pourrait faciliter aussi bien les apprentissages collectifs qu'individuels. L'apprentissage individuel, dans cette vision, devient une condition sine qua non à l'apprentissage organisationnel.

Dans cette section, nous montrons comment les sciences de gestion se sont emparées du concept d'apprentissage pour appréhender le processus de persévérance d'un apprenant. Nous partons de l'apprentissage organisationnel (1.1) pour aborder par la suite l'apprentissage collectif à travers le concept de coopération (1.2). Nous établissons alors une grille théorique de la persévérance à travers les sciences de gestion (1.3). Les limites de ce modèle nous amèneront à la section II.

2.1 Apprentissage Organisationnel

Crossan, Mauer et White (2013) ont travaillé sur un modèle de l'apprentissage organisationnel. Leur objectif est d'aborder l'apprentissage organisationnel en s'appuyant sur le modèle évolutionniste des boucles VSR d'Aldrich (1999). Le postulat de départ de ces auteurs est le suivant : une routine individuelle produit à terme un comportement organisationnel. Pour cela, les auteurs étudient les micros mécanismes évolutifs dans l'organisation à partir des individus. L'apprentissage organisationnel dépendrait à la fois d'un apprentissage individuel connecté à un apprentissage de groupe menant à terme à un apprentissage organisationnel. Il se construirait par strates partant de l'individuel vers l'organisationnel en passant par le groupe. Ces trois niveaux sont imbriqués même si lors de l'analyse analytique ils sont séparés. Les auteurs expliquent que chaque niveau apprend grâce à l'utilisation d'un enchaînement de boucles VSR : Variation, Sélection et Rétention. C'est l'enchaînement de ces boucles qui permettrait de passer de l'apprentissage individuel à

l'apprentissage organisationnel.

Ainsi les auteurs élaborent un modèle multi niveaux généralisable entre les organisations. Ils montrent que suivant les modèles VSR appliqués, c'est-à-dire les pressions de sélection exercées, l'organisation effectuera un apprentissage en simple, double et triple boucle (Argyris et Schoen, 1978). Pour définir le type d'apprentissage il faut comprendre quel type de variation est autorisé au sein de l'organisation, quelles sont les pressions de sélections et comment la Rétention va être obtenue. Ainsi le focus n'est pas mis sur l'apprentissage uniquement mais bien sur les contraintes en lien avec les problèmes réels rencontrés lors de cet apprentissage.

Nous détaillons dans un premier temps les différents niveaux de ce modèle (a). Après avoir expliqué ce qu'était le processus VSR, nous en qualifions les éléments (b). Nous expliquons ensuite comment les niveaux sont reliés entre eux. Enfin nous expliquons les trois types d'apprentissage qui résultent de ces mécanismes (c). Nous faisons alors le lien avec notre objet de recherche (d).

a) Trois niveaux, individu, groupe et organisation et deux chemins, un ascendant et un descendant

La théorie de l'apprentissage organisationnel et la théorie évolutionniste suggèrent que l'individu à travers ses processus mentaux, ses comportements et ses émotions va générer un comportement routinier.

Ce dernier produirait à terme un comportement organisationnel (Argote et Greeve, 2007). L'agent joue alors un rôle important même s'il pense que sa contribution est mineure. C'est un être complexe, qui comporte plusieurs niveaux imbriqués en lui-même. Il n'est pas simplement cohérent, intégré et holistique, mais plutôt une entité plus complexe avec une manière de penser et de se comporter singulière. Il est également important de prendre en compte ses émotions même si les études sur l'apprentissage organisationnel ont eu tendance à l'ignorer (Vince, 2001). Or les émotions négatives jouent un rôle majeur dans les émotions (Elfenbein, 2007; Shepherd, Patzelt et Wolfe, 2011; Maitlis et Ozcelik, 2004 cités par Crossan et al, 2013). L'individu doit être abordé dans son ensemble.

Par la suite, il apporte sa contribution au collectif. Etant un être social, il est amené à interagir avec son entourage. C'est par sa contribution que l'individu crée le niveau groupe. En effet,

apporter une contribution individuelle revient à créer un écart de routine au niveau du groupe. L'individu va alors introduire un changement de routine dans le collectif. Par le dialogue, le groupe pourra comprendre les attentes de l'individu et les accepter ou bien les refuser.

A terme, ces micro évènements peuvent impacter les routines organisationnelles. Le changement amorcé par l'individu est accepté par le groupe qui deviendra alors générateur de modification de routines pour l'organisation. Par l'acceptation du changement, le groupe amorcera une modification des routines organisationnelles qui, de la même façon qu'entre le groupe et l'individu, pourra ou non l'accepter (cf figure 5).

A travers cette description, nous voyons apparaître un chemin ascendant. Une intuition individuelle peut entraîner un changement de comportement au niveau du groupe amenant l'organisation à modifier une action stratégique. Chaque niveau inférieur devient une clé d'entrée pour le niveau supérieur. Dans ce sens, il est à noter que le changement s'opèrera de manière lente.

Le chemin descendant est plus rapide. Il aura pour conséquence de limiter l'apport de chaque contribution. Un changement décidé au niveau organisationnel contraindra le groupe à s'y adapter et par la même l'individu.

De fait, si le chemin ascendant est une clé d'entrée pour le niveau supérieur, le niveau descendant limite les niveaux inférieurs. Pour mieux comprendre ces processus, nous allons expliquer les trois composantes d'un processus VSR et le passage d'un niveau à un autre à travers la Variation, la Sélection et la Rétention qui le composent.

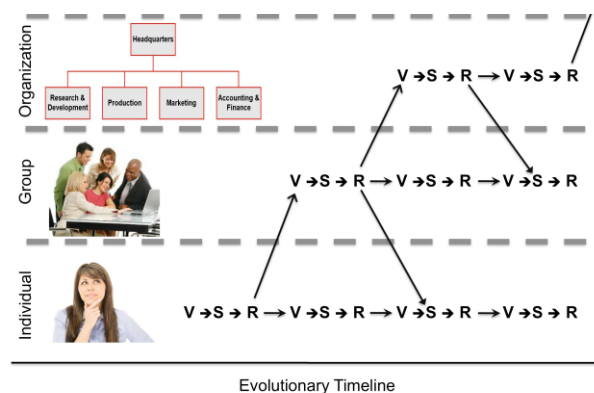


Figure 4 : évolution des niveaux (Crossan et al 2013)

b) Variation, Sélection, Rétention : les éléments clés du processus VSR qui relie les niveaux entre eux

Crossan et al (2013) expliquent que chaque niveau apprend grâce à l'utilisation d'un enchaînement de boucles VSR : Variation, Sélection et Rétention. C'est l'enchaînement de ces boucles qui permettrait de passer de l'apprentissage individuel à l'apprentissage organisationnel. Nous allons donc définir ces termes.

Une Variation est le point de départ de l'évolution, c'est l'amorce du changement (Aldrich, 1999). En effet la variation implique que des personnes ou des organisations ont besoin de répondre à des situations problématiques et doivent alors modifier leurs pratiques ou leurs routines. Une variation peut donc être assimilée à un écart de routine ou de tradition.

La variation peut être intentionnelle ou aveugle. Crossan et al (2013) expliquent que la variation est intentionnelle lorsqu'il y a une réelle tentative de chercher des solutions à un problème ou lorsque les niveaux tentent de générer des alternatives. L'individu par exemple expliquera par des mots ou des actions une idée à lui-même ou à autrui. A l'inverse, dans le cas d'une variation aveugle, on parlera « *d'accidents, de hasard, de chance, de conflits, de malversations, d'exploration créative, etc.* » (Aldrich, 1999: 22-23). La variation est décrite avec des termes tels que « *hétérogène, aléatoire, aveugle, chance* » (Campbell, 1969: 73).

Deuxième terme de la boucle VSR : la Sélection. Elle permet de garder les variations les plus utiles. Les critères de sélection peuvent prendre la forme d'« *élimination sélective, de propagation sélective ou de rétention sélective* » (Campbell, 1969: 73). La sélection se fera par les processus mentaux ou les émotions au niveau individuel et par les routines dans les deux autres niveaux.

La pression de sélection peut être interne ou externe à l'organisation. Le marché, la pression concurrentielle ou bien encore la conformité aux normes sont assimilés à des pressions externes. Elles affectent ses routines et ses compétences (Aldrich, 1999: 22). Citons en pression interne la « *diffusion interne, imitation, promotion et systèmes d'incitation* » (Aldrich, 1999: 26).

Dernier terme de la boucle VSR : la Rétention. Elle correspond au résultat de l'apprentissage c'est-à-dire le fait de garder, dupliquer ou reproduire autrement des pratiques ou des routines. On parle alors de standardisation, de politiques mises en place ou bien encore de rôles

particuliers (Crossan et al, 2013). Les Rétentions sont dommageables lorsqu'elles maintiennent l'organisation dans une situation d'inertie structurelle par des contraintes croissantes. Il s'agit notamment des coûts irrécupérables, des structures de communication, de la politique interne et de la domination des normes institutionnelles, des barrières à l'entrée et à la sortie, de la rationalité limitée et de la légitimité sociale (Hannan et Freeman, 1977 cités par Crossan et al, 2013). Toutefois les critères de sélection ne sont pas figés et peuvent être changés. C'est le cas lorsqu'il y a des alliances coopératives ou des luttes concurrentielles.

C'est pourquoi la Variation est liée à l'exploration et la Rétention à l'exploitation. Variation et Rétention sont incompatibles et ont des objectifs opposés. C'est la Sélection qui fera office d'arbitrage. Ainsi la Variation du niveau inférieur offre une exploration limitée par l'exploitation du niveau supérieur. Par exemple si l'individu souhaite faire part d'une variation, cette dernière va être soumise au groupe qui va statuer sur son intérêt. Par sa Rétention (exploitation) le groupe va faire un retour à l'individu qui pourra alors mettre ou non en place sa Variation comme prévue initialement. Le même procédé est utilisé entre le groupe et l'organisation. « *Consistent with Weick's work (1979), we note that this retained material from the individual level feeds forward into the variation of the group level, where it is subject to selection processes that are shaped by retained material from the organizational level* » (Crossan et al, 2013 : 12) (« En accord avec le travail de Weick (1979), nous notons que ce matériel retenu à partir du niveau individuel se nourrit de la variation du niveau du groupe, où il est soumis à des processus de sélection qui sont façonnés par le matériel retenu au niveau organisationnel » notre traduction).

Comme précisé plus avant, l'individu est le point de départ de l'apprentissage organisationnel. Son processus VSR est le suivant : « *réponses exploratoires* » (variation), « *renforcement différentiel de certaines réponses* » (sélection) et « *mémoire* » (rétention) (Campbell, 1969: 73)

Notons trois points importants.

Tout d'abord les auteurs nous mettent en garde sur le fait que ces processus VSR ne sont pas forcément, pertinents ni bénéfiques pour l'organisation. C'est-à-dire que chaque niveau peut avoir un processus VSR qui n'est pas aligné avec les autres niveaux. A terme, la non pertinence des processus peut entraîner des niveaux déconnectés et un manque d'ajustement qui peut conduire à l'échec.

Ensuite les processus ascendants sont souvent négligés par rapport aux processus descendants.

Cela est du au fait, comme nous l'avons déjà évoqué, que les processus descendants sont plus rapides et liés à l'exploitation. Pourtant l'essence de l'OL réside dans de petites choses, celles qui passent souvent inaperçues dans les organisations car les individus sont occupés à des tâches qui ont été sélectionnées dans des cycles VSR antérieurs. Ces derniers rejettent de petites variations qui ne semblent pas cohérentes avec les principaux objectifs de l'organisation.

Enfin comme l'apprentissage organisationnel se dégage des processus VSR du niveau individuel au niveau du groupe et de l'organisation, les processus d'interaction et la dynamique sont irréguliers, très dispersés et non uniformes. Ainsi l'apprentissage organisationnel est vu comme un modèle non linéaire de configuration (compilation) plutôt que comme étant linéaire et convergent.

Au vu de ces trois points, il est légitime de se demander quelles sont les conditions d'une émergence d'un apprentissage organisationnel. Une fois de plus Crossan et al (2013) repartent de l'individu et notamment de sa motivation. Cette motivation est en lien avec les variations et les pressions de sélection du système. Quand la pression de sélection du niveau supérieur est trop forte, la variation est limitée par le processus de rétroaction. C'est pourquoi l'individu aura plus de chance que sa variation aboutisse et soit moins limitée s'il occupe un poste important dans l'organisation.

c) Apprentissage simple, double ou triple boucle suite à un processus VSR

Pour Crossan et al (2013), il existe trois types d'apprentissage qui sont liés aux pressions de sélection : l'apprentissage en boucle simple, en double boucle et deuterio (Argyris et Schön, 1978). Tosey, Visser et Saunders, (2011) préfèrent employer le terme « *apprentissage triple boucle* » que deuterio. C'est également le point de vue adopté par les auteurs ici puisqu'il permet de réfléchir sur l'ensemble du système de l'apprentissage organisationnel et sur les tensions qui y sont associées entre l'exploration et l'exploitation.

L'apprentissage en simple boucle est assimilé à de l'adaptation. On ne remet pas en cause les pressions de sélection. La variation consiste dans ce cas à faire varier les moyens pour y parvenir. La Rétention ici est une intensification de la voie de l'exploitation au détriment de l'exploration. Les auteurs donnent comme exemple les entreprises qui s'alignent sur l'atteinte

du ROE pour faire leurs choix. La question posée est « *faisons-nous les choses correctement ?* ». L'apprentissage est ici très limité.

En revanche dans l'apprentissage en double boucle on se situe dans l'anticipation ou l'influence active. La variation est très importante. Les pressions de sélection sont remises en cause. Les auteurs donnent l'exemple de Steve Jobs pour qui la pression n'était plus le marché mais le fait que les acheteurs devaient « *tomber amoureux* » des produits Apple « *are they going to fall in love with Apple ?* » Crossan et al, 2013 : 17). La question posée est « *faisons-nous les bonnes choses ?* ». L'apprentissage est plus élevé qu'en simple boucle car la stratégie est alignée sur des pressions de sélection future et à long terme.

Enfin dans l'apprentissage en triple boucle, c'est l'ensemble des processus VSR qui est remis en question. Par conséquent, l'apprentissage à triple boucle consiste à savoir comment, et sur quelle base, une organisation choisit sa stratégie. Il conduit au « *co-inventing - conscience collective* », où les « *membres de l'organisation découvrent comment eux et leurs prédécesseurs ont facilité ou inhibé l'apprentissage et produisent de nouvelles structures et stratégies d'apprentissage* » (Snell et Chak, 1998 cités par Crossan et al : 18). La question est ici « *Comment savons-nous que nous faisons les bonnes choses ?* ».

Ainsi l'analyse des processus VSR permet de comprendre l'émergence de l'apprentissage organisationnel et du type qui en résultera. Cet apprentissage a pour origine l'individu dont les variations seront plus ou moins importantes en fonction de la latitude laissée par les pressions de sélection des autres niveaux. Les Rétentions de chaque niveau agissent comme des contraintes et peuvent bloquer la variation individuelle en favorisant l'exploitation organisationnelle et collective au détriment de l'exploration individuelle. Son processus VSR est le suivant : « *réponses exploratoires* » (variation), « *renforcement différentiel de certaines réponses* » (sélection) et mémoire (rétention) ». (Campbell 1969: 73).

d) L'individu comme point de départ de notre recherche

Pour comprendre l'articulation entre les dispositifs de formation et les entreprises à travers la persévérance dans les apprentissages des apprenants, le point départ de notre recherche est naturellement l'individu dont le processus VSR est le suivant : « *réponses exploratoires* » (variation), « *renforcement différentiel de certaines réponses* » (sélection) et mémoire (rétention) » Campbell (1969: 73). Pour persévérer nous supposons que la formation va

engendrer la variation individuelle. Cette variation est pour nous intentionnelle car elle n'est pas le fruit du hasard ou de la chance mais le résultat du dispositif de formation.

L'individu va ensuite sélectionner les variations qui lui semblent pertinentes pour in fine les garder. Nous savons que ce processus va se dérouler sous des contraintes collectives et organisationnelles. En effet, nous savons que cette variation individuelle est soumise aux pressions de sélections des différents niveaux qui, de par leur Rétention risquent de limiter cette variation. L'individu, à travers sa Rétention, crée un écart de routine au niveau du groupe. La Rétention du groupe dépendra de ses pressions de sélection qui peuvent être soit internes, c'est-à-dire qu'il décide lui-même de l'utilité ou non de la Variation individuelle, soit externe c'est-à-dire en lien avec des routines organisationnelles. En accord avec la théorie de Crossan et al (2013) le focus n'est pas uniquement mis sur la persévérance mais également sur les contraintes en lien avec des problèmes réels rencontrés lors de cette persévérance. Notons que dans notre étude, nous nous intéressons aux représentations que l'individu peut avoir de ces contraintes et non si elles sont réelles. C'est le point de vue de l'individu qui nous intéresse et comment il les perçoit.

Ainsi au niveau individuel nous nous intéressons aux processus mentaux qui vont amener l'individu à sélectionner des variations sous la représentation des pressions de sélection qu'il a des deux niveaux supérieurs. Pour étudier la persévérance et comme préconisé par les auteurs, nous étudions les micros mécanismes évolutifs dans l'organisation à partir des individus, de leur motivation, de leur comportement, de leurs émotions et de leur processus mentaux. Nous ne négligeons pas les processus ascendants, bien au contraire puisque dans un premier temps ce sont ceux-là qui sont analysés.

Enfin, cette théorie nous permet de supposer que l'articulation entre le dispositif de formation et l'entreprise se fera à travers trois types d'apprentissage. Un apprentissage en simple boucle. Dans ce cas la variation sera une adaptation aux contraintes. Un apprentissage en double boucle à travers laquelle l'individu remettra en question les pressions de sélection. Enfin un apprentissage en triple boucle reconnu à travers la remise en cause des processus VSR de l'organisation par l'individu.

Comme l'ont précisé les auteurs, ce modèle est généralisable aux organisations. Aussi, dans l'articulation entre dispositif de formation et entreprise, nous analysons aussi bien les

contraintes rencontrées par l'individu au sein du dispositif de formation qu'au sein de l'entreprise. Cela signifie que la persévérance débute pendant la formation.

Nous pouvons suite à cette théorie dégager quelques propositions pour comprendre comment se construit la persévérance individuelle dans l'apprentissage de savoirs dans l'articulation entre formation et entreprise.

P1 : Le dispositif de formation est une opportunité de variation individuelle du savoir recherchée par l'individu. Elle marque le début du processus de persévérance relatif à ce savoir

P2 : Cette variation individuelle est soumise à des contraintes individuelles collectives et organisationnelles relatives à son statut d'apprenant au sein du dispositif de formation et relatives à son statut de salarié dans l'entreprise. C'est l'articulation de ces contraintes qui constituent la persévérance

P3 : il existe un apprentissage individuel d'adaptation aux objectifs (simple boucle), de remise en question de ces derniers (double boucle) ou d'innovation (triple boucle) dans les trajectoires de persévérance

Limites de ce modèle

Si ce modèle multi-niveaux de Crossan et al (2013) est riche d'enseignements pour étudier la persévérance dans les apprentissages et appréhender ainsi l'articulation entre le dispositif de formation et l'entreprise, un point nous semble intéressant à creuser.

Si nous ne remettons pas en cause le fait que la variation est limitée par les pressions de sélection de groupe, elles-mêmes influencées par les routines organisationnelles, nous pensons que cette vision demeure un peu mécanique. A la lecture de cette théorie, nous avons le sentiment que la décision prise par le niveau supérieur ne tient pas compte du niveau inférieur. En suivant ce modèle, l'individu exprimerait, par des mots ou une action une contribution au groupe qui déciderait en vase clos de sa pertinence avant de faire un retour à l'individu à travers sa Rétention. Or nous pensons qu'il pourrait exister une coopération entre les niveaux qui pourrait influencer la prise de décisions du niveau supérieur en partenariat

avec le niveau inférieur. C'est pourquoi nous souhaitons affiner ce modèle avec la théorie des prescriptions croisées d'Hatchuel (1994).

2.2 L'apprentissage par la coopération

« *La coopération est la raison d'être des organisations* » (Hatchuel, 1994 : 101). C'est pourquoi étudier la persévérance sans inclure cette dimension nous semble peu judicieux. Nous pensons que dans le processus rétroactif défini par Crossan et al (2013) une véritable coopération peut amener les niveaux supérieurs à apprendre des niveaux inférieurs et inversement et faciliter ainsi la variation individuelle au lieu de la limiter. « *L'activité productive est bien le fait d'individus qui, certes, sont inscrits dans des relations hiérarchiques et dans un rapport au savoir socialement construit, mais qui tous exercent une part irréductible de l'activité et son donc de ce fait des acteurs d'apprentissages* » (Grasser et Rose, 2000 : 7). La dimension sociale est donc importante dans l'étude de la persévérance dans les apprentissages. Elle est indispensable selon Hatchuel (1994).

Le modèle des apprentissages croisés élaboré par Hatchuel (1994) est un cadre d'interprétation en adéquation avec notre recherche. Il s'appuie sur cinq prémisses.

- La première stipule que pour donner du sens à leurs actions les acteurs entrent en relation. Cela construit à la fois leurs différences tout en maintenant une certaine interdépendance.
- La seconde met en avant que les acteurs ont des savoirs hétérogènes (savoir académique, expérience métier, talents...) qui construisent les contenus des activités.
- Dans la troisième prémisses, l'auteur précise qu'il n'y a pas d'action pure et que la notion d'apprentissage est inhérente à l'action.
- La quatrième prémisses avance que les apprentissages ne sont pas isolés. Ils sont stimulés et se nourrissent d'autres apprentissages.

Enfin la cinquième prémisses nous informe sur le fait que savoirs et relations sont intimement liés. Entre les deux il existe une tension fondamentale pour l'action collective.

Nous allons tout d'abord définir ce qu'est un rapport de prescription a) pour ensuite détailler les deux mondes de prescriptions et les crises qui y sont liées b). Nous ferons le lien entre cette théorie et notre recherche sur la persévérance dans les apprentissages c).

a) Définitions des rapports de prescription

Pour expliquer les rapports de prescriptions, Hatchuel donne trois exemples de situation. La première est une vente à l'étalage. L'acheteur vient dans le rayon, se saisit du produit et paye son achat. La coopération est ici très minime et se limite à une transaction rapide. En revanche, la coopération entre un patient et son médecin est beaucoup plus riche. Patients et médecins ont besoin d'apprendre l'un de l'autre afin que la consultation médicale soit la plus bénéfique possible pour le patient. Le médecin va sonder le patient à travers ses symptômes qui devra apprendre les us et coutumes d'une telle approche pour fournir les bonnes réponses. Le troisième exemple est donné pour montrer que parfois le croisement est incertain, voire difficile. Dans le cas d'une œuvre d'art par exemple il y a peu d'échanges entre l'artiste et l'acheteur. L'artiste est libre de peindre ce qu'il souhaite sans penser au futur acheteur qui peut ne pas avoir son mot à dire sur l'œuvre en construction. Ainsi à travers ces exemples et bien qu'ils soient pris en dehors de l'entreprise, l'auteur aborde les rapports de prescriptions en nous montrant quelques difficultés inhérentes à toute coopération.

Cependant dans l'entreprise, la coopération répond à certains préalables :

- l'activité de B appelée « *opérateur* » doit être au moins partiellement prescrite par A que l'on appellera prescripteur
- la conformité de B à cette prescription, est acceptée par B comme principe de sa relation à A ou à d'autres acteurs de l'organisation (par exemple un dirigeant C) (Hatchuel, 1994, p.107).
- toute collaboration peut entraîner des rapports de prescriptions potentiels. Cela signifie qu'aucun lien hiérarchique n'est obligatoire dans les rapports de prescription.

L'ensemble de ces rapports de prescription constitue pour cet auteur le schéma générique de l'action collective, fondatrice du collectif.

Une prescription est un énoncé qui a une utilité et qui surtout a pour but de stimuler les apprentissages. Ainsi, si A prescrit une action à B, cette prescription doit autant stimuler l'apprentissage de A que celui de B. De fait la bonne prescription poursuit un double objectif. L'action de B suite à cette prescription doit être conforme ou du moins satisfaire les attentes

de A. Et B doit également trouver cette prescription utile pour son action. Ainsi, la prescription n'est pas seulement mécanique mais résulte d'apprentissages croisés nommés « *rappports de prescriptions* ». C'est une vision dynamique des savoirs et de leurs relations. Ces rapports permettent à chacun de déterminer ses propres objectifs tout en interagissant avec son partenaire.

Les prescriptions sont de deux natures :

- les « prescriptions fortes » basées sur des savoir-faire qui laissent peu d'autonomie à la personne qui la reçoit. Elles ont lieu lorsque l'activité est confinée laissant peu de marge de manœuvre à l'opérateur qui n'a d'autre choix que de se conformer (Hatchuel, 1994 : 109).
- les « *prescriptions faibles* », basées sur des savoir-comprendre et savoir-combiner s'appliquant à des environnements ouverts et peu « *confinables* », laissant plus d'autonomie à l'opérateur (Hatchuel, 1994 : 109).

L'auteur donne une fois de plus deux exemples qui illustrent ces deux types de prescription. Pour comprendre les prescriptions fortes, il explique le travail d'un conducteur de métro, confiné par des tunnels et qui lui laissent peu de marge de manœuvre. Il compare cette situation au chauffeur de bus qui évolue dans un espace ouvert, qui doit conjuguer avec les autres véhicules et qui peut changer son itinéraire en fonction des obstacles sur le trajet. Les prescriptions sont ici plus faibles.

Ces deux types de prescriptions engendrent des crises c'est-à-dire des situations dans lesquelles la coopération n'est pas totale.

b) Les crises de prescriptions fortes et faibles

Dans un espace confiné, lié au monde des prescriptions fortes, l'acteur voit que « *ses marges de manœuvres sont limitées à des domaines d'action très précis, et son apprentissage est largement déterminé par les prescriptions qui lui sont faites* » (Hatchuel, 1994). Lorsque l'opérateur travaille sous des prescriptions fortes, l'apprentissage des deux parties est limité et peut donner lieu à des crises. Ces crises sont inverses.

Crise de l'opérateur : la crise de l'opérateur est la plus courante. L'opérateur désirent maintenir son niveau de savoir-faire « *expert* » n'adapte pas ce savoir lorsque la situation l'exige et réduit ainsi ses capacités d'apprentissage et sa capacité d'exploration. La prescription forte lui convient : « *la crise se déclenche lorsque l'écart entre la prescription et le confinement deviennent visibles pour le prescripteur* » (Hatchuel, 1994 : 111).

Crise du concepteur : La crise du concepteur se produit lorsque l'opérateur adopte des actions correctrices sans faire remonter l'information. C'est comme s'il validait une prescription alors qu'il ne la suit pas. Un quiproquo s'engage alors entre l'opérateur et le prescripteur.

Les prescriptions faibles entraînent quatre crises liées à l'autonomie. Car la tentation est grande pour le prescripteur de faire en sorte que l'opérateur se conforme à sa prescription. Elles font appel aux savoir-comprendre et savoir combiner du prescripteur.

La première est une prescription faible qui se transforme progressivement en prescription forte. Le prescripteur ne comprend pas l'apprentissage de l'opérateur et l'oblige peu à peu à se conformer à ses attentes. L'autonomie de l'opérateur est alors fortement réduite. Le confinement est ici fictif et dicté par le prescripteur. Exemple « *tu dois sourire à TOUS les clients* » (Hatchuel, 1994 : 111). Dans cette configuration les savoirs et les relations ne sont plus alignés, le rapport devient incohérent.

La deuxième se déclenche lorsque la prescription faible est confuse, floue, voire contradictoire mettant alors l'opérateur dans une situation impossible. L'activité n'est pas clairement définie, l'autonomie est trop importante pour l'opérateur. Il faut alors la reconstruire, mieux la cadrer.

Dans la troisième crise, le prescripteur donne des orientations à l'opérateur mais sans comprendre quelle est réellement sa situation de travail. Il y a un découplage des apprentissages. L'apprentissage du prescripteur est alors limité et ponctuel souvent lors d'échanges liés à des objectifs. L'autonomie est orientée. L'exemple donné par l'auteur pour illustrer cette crise est le cas des contrôleurs en comptabilité ou finance. La prescription se limite à des objectifs et la discussion est réduite aux savoirs communs.

Enfin la dernière crise arrive lorsqu'il existe des différends. C'est-à-dire que deux apprentissages croisés mais distincts se confrontent. Elle concerne des apprentissages croisés qui entraînent des débats « *comme condition d'autonomie [...] c'est souvent le prix de la*

coopération et d'une autonomie réellement perçue par les acteurs » (Hatchuel, 1994 : 115). Comment réconcilier des acteurs qui ont des apprentissages différents et ont du mal à coopérer ? Car dans cette configuration « *le processus de validation est difficile, multivoques et parfois indécidable* » (Hatchuel, 1994 : 115). Pour les réconcilier, une des réponses souvent utilisée dans les entreprises est le recours à la hiérarchie qui fera office d'arbitre. Mais cette solution est insuffisante. Seul les temps de discussion, de débats ou l'appel à des appuis externes (enquêtes, rapports...) permettra aux acteurs d'arriver à un compromis. On retrouve cette crise dans les situations d'innovations fortes.

Ainsi chaque prescription comporte ses propres crises. Notons que la différence entre les prescriptions faibles et fortes n'est pas aussi franche « *Ainsi de la prescription forte à la prescription faible ya t'il une différenciation croissante des apprentissages du prescripteur et de l'opérateur* » (Hatchuel, 1994 : 115). Mais cette distinction est nécessaire pour comprendre la coopération au sein de l'organisation étudiée. La coopération est à son maximum lorsque les prescriptions sont réciproques afin que l'échange des savoirs constitue un véritable apprentissage.

c) Les rapports de prescriptions comme passage entre les niveaux

Crossan et al (2013) montrent à travers leur modèle que la variation de l'individu c'est-à-dire sa capacité d'exploration peut-être réduite par les pressions de sélections du groupe lui-même contraint par des pressions de sélection organisationnelles. Or dans cette perspective, le circuit semble un peu trop mécanique.

Nous pensons que dans le cadre de la persévérance, il existe entre les niveaux (individu, groupe et organisation) des rapports de prescriptions menant à une coopération. Ces rapports de prescriptions permettraient de réduire les pressions de sélections et ainsi permettre à l'individu de Retenir les Variations qu'il juge lui-même utiles. Cela lui laisserait de la latitude pour exprimer ses capacités d'exploration.

P4 : dans le processus de persévérance, au sein de l'entreprise, il existe des rapports de prescriptions entre les niveaux individu, groupe et organisation qui favorisent la variation du savoir de l'individu en réduisant les pressions liées aux contraintes de chaque niveau. Parallèlement dans le dispositif de formation il existe aussi des rapports

de prescription entre apprenants, groupe d'apprentissage et organisation de ces apprentissages et leur évaluation

2.3 Grille théorique de la persévérance à travers les sciences de gestion

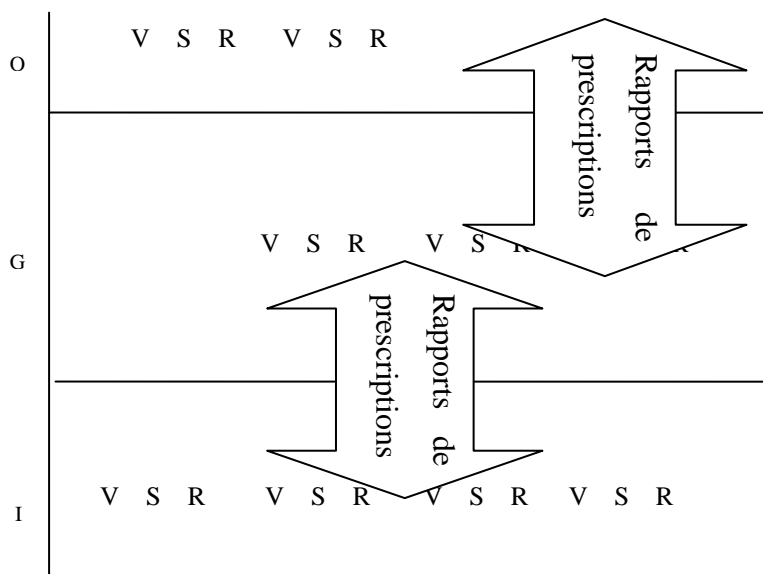


Figure 5 : grille théorique de la persévérance par les sciences de gestion (élaborée par l'auteure)

L'apprentissage individuel peu détaillé

Que ce soit dans la théorie de Crossan et al (2013) ou Hatchuel (1994), l'individu est un acteur principal. Son apprentissage est expliqué dans la première théorie par un processus de boucles de Variation Sélection et Rétention. Dans la deuxième l'apprentissage résulte de prescriptions croisées. Ainsi l'apprentissage individuel est très peu détaillé.

Pour comprendre comment l'individu persévère nous avons besoin de comprendre concrètement ce qu'il va mettre en œuvre pour sélectionner ses variations ou bien encore amorcer la coopération. Nous avons le sentiment que dans les théories de l'organisation l'individu est assimilé à une boîte noire. Or nous souhaitons comprendre comment l'individu

va agir en fonction des situations qu'il rencontre dans son contexte organisationnel. Comment va-t-il résoudre des problématiques d'apprentissage ? Nous nous tournons alors vers les sciences de l'éducation pour enrichir le niveau individuel de ces théories.

SECTION 3 : L'APPRENTISSAGE PAR LES SCIENCES DE L'EDUCATION

Dans cette section nous abordons le processus de persévérance dans les apprentissages par les théories de l'éducation afin de mieux comprendre comment les apprenants vont persévérer. Nous regardons comment la notion de collectif y est abordée (2.1). Nous abordons ensuite les problématiques de persévérance par la pédagogie (2.2). Nous pensons que cette contrainte, qui se situe uniquement au sein des dispositifs de formation, peut influencer la persévérance. Nous décrivons ensuite l'apprentissage individuel par les intelligences multiples (2.3). Nous cherchons à mieux définir les processus mentaux du niveau individuel mis en action dans la persévérance. Cela nous permet de voir plus finement ce qui se cache derrière le besoin de coopération. Enfin nous proposons la grille de la persévérance par les sciences de l'éducation (2.4)

3.1 L'apprentissage à travers les groupes d'apprentissage et ses logiques

Si nous comprenons à travers nos théories des sciences de gestion que le groupe est un élément clé dans la persévérance, en revanche son rôle est peu défini. Pour Crossan et al (2013) il est source de pressions sur l'individu ou moteur de changement organisationnel par le principe des boucles VSR. Pour Hatchuel (1994) l'objectif du collectif est de coopérer afin de faciliter l'échange de prescriptions. Ce qui nous intéresse dans notre questionnement, c'est de savoir effectivement si l'individu coopère avec son entourage mais aussi ce qu'il recherche à travers cette coopération. En d'autres termes nous cherchons à comprendre pourquoi le fait de coopérer ou non va faciliter ou au contraire entraver le processus de persévérance.

En formation professionnelle, deux types de groupes sont régulièrement envisagés. Si les stagiaires font partie de la même organisation, la formation sera dite « en intra-entreprise ». Si les stagiaires proviennent d'organisations différentes, on parlera de formations dites « en

inter-entreprise ». Quelle soit en inter ou en intra, lorsqu'elle se déroule en présentielle, la formation professionnelle courte s'effectue en groupe. Si l'usage des pratiques de groupe constitue une évidence, il ne faut pas oublier qu'il n'en a pas toujours été ainsi. La formation binaire (compagnonnage, apprentissage) était légion avant qu'en 1971 apparaissent les premières lois sur la formation professionnelle continue (Meirieu, 1997). Notre expérience d'une quinzaine d'année en tant que formatrice nous permet d'avancer que dans un souci de rentabilité, les groupes sont passés de 6 personnes à 12 en moyenne et que certains établissements publics spécialisés dans la formation continue organisent des sessions avec 18 personnes. Notre propos n'est pas ici d'analyser la pertinence de ces nouvelles demandes mais de mettre en avant que réunir des adultes en formation est devenu la norme.

Pourtant Meirieu (1997), professeur en sciences de l'éducation et directeur de la revue *Pédagogies*, nous rappelle que c'est grâce à la réflexion pédagogique et notamment les « *pédagogies de groupe* » que l'on a commencé à considérer que des pairs non formés pouvaient créer du savoir en communiquant. Portées par la mouvance de l'éducation nouvelle, les pédagogies de groupe ont pris leur essor.

Ainsi le monde de la formation professionnelle a été modelé par les sciences de l'éducation en ce qui concerne la place du groupe dans les apprentissages. C'est à travers le groupe de travail mis en place en éducation que la formation a bâti son nouveau mode de fonctionnement.

Dans le groupe de travail, l'intervenant et les membres du groupe sont axés sur la tâche à réaliser alors que dans les groupes d'apprentissage, le focus est mis sur l'acquisition de connaissances. La tâche, comportement observable, devient alors l'indicateur et non la finalité de la mise en commun. Il faut pour l'intervenant quitter l'observable et se concentrer sur les opérations mentales c'est-à-dire l'activité métacognitive des apprenants. Sans cette posture, rien ne dit qu'une mise en groupe permettra à chacun de se décentrer et ainsi progresser dans ses acquisitions (Meirieu, 1997).

Meirieu explique que le groupe permet à l'individu d'optimiser ses apprentissages. A travers le conflit sociocognitif, l'apprenant va développer ses capacités d'apprentissage en s'appuyant sur celui-ci. Il va d'abord l'utiliser comme un appui (étayage) puis devra s'en détacher pour interioriser les savoirs ainsi construits (desétayage). Ce va et vient constant est appelé par Vygotski (1985) la « *zone proximale de développement* », dans laquelle l'apprenant développe ses activités métacognitives par l'analyse et la compréhension des situations ou des problématiques.

Astolfi (1991) spécialiste de la didactique des sciences, propose six typologies de groupes d'apprentissage comprenant chacune une logique bien particulière. Nous allons décrire les logiques dans un tableau simplifié, les définir puis faire part de nos remarques quant à ces dernières en rapport avec notre questionnement.

| | Groupe de découverte | Groupes de confrontation | Groupes d'inter-évaluation | Groupes d'Assimilation | Groupes d'entraînement Mutuel | Groupes de besoin |
|----------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|--------------------------------------|---------------------------|
| Logique de fonctionnement | Logique du projet | Logique du conflit socio-cognitif | Logique de la communication | Logique de la reformulation | Logique de l'appui collectif | Logique de la remédiation |

Figure 6 : les logiques de groupes d'apprentissage (Astolfi, 1991)

Astolfi (1991) propose une typologie regroupant six types de groupes d'apprentissage. L'objectif est d'élargir les possibilités d'appui du groupe autre que le conflit sociocognitif pur pris dans le sens de la confrontation d'idées. Il favorise ainsi la mise en place de diverses situations d'apprentissage. Les objectifs sont différents pour chacun d'eux :

- approfondir une question par un problème collectif (découverte)
- confronter les points de vue (confrontation)
- élargir les sources de savoir (inter-évaluation)
- reformuler des notions (assimilation)
- faciliter la tâche d'un élève (entraînement mutuel)
- reprendre une notion précise qui pose problème (besoin).

Chaque groupe fonctionne grâce à des logiques particulières. Si là encore c'est l'intervenant qui organise les séances de groupe en fonction de l'objectif visé, ce sont surtout leurs logiques qui nous semblent transposables pour comprendre comment les apprenants, pour persévérer, s'appuieraient sur le groupe. Nous allons à présent détailler ces logiques.

- 1) «Le groupe de découverte. Lorsqu'un problème collectif est posé, le groupe aura pour mission d'y répondre. La logique liée à ce type de groupe est une 'logique projet'. Ensemble, le collectif doit approfondir un questionnement et trouver une solution.

- 2) Le groupe de confrontation. Dans ce groupe, l'objectif est d'organiser les points de vue différents, d'argumenter en vue de dépasser ses représentations initiales ou de les conforter. On est dans une 'logique de conflit sociocognitif'.

- 3) Le groupe d'inter-évaluation. On est ici dans 'une logique de communication'. L'objectif du groupe est de faire passer des informations pour faire apparaître les faiblesses d'un travail et permettre ainsi de rebondir.

- 4) Le groupe d'assimilation. Pour ce groupe, il faut laisser du temps aux membres pour assimiler une nouvelle donnée. On est dans une 'logique de reformulation'.

- 5) Le groupe d'entraînement mutuel. Dans ce groupe, ce qui compte, c'est que la tâche soit facilitée à chaque apprenant grâce aux ressources du groupe. On est dans une 'logique d'appui collectif'.

- 6) Le groupe de besoins. Il permet la reprise d'une notion en vue de l'approfondir en tenant compte des difficultés rencontrées. On est dans une 'logique de remédiation'. Lorsque l'objectif n'est pas atteint, on revient dessus pour en discuter.

Parmi ces logiques, dans le cadre de notre recherche, nous nous demandons quelles sont les logiques de groupe qui sous-tendent la coopération recherchée lorsqu'un apprenant souhaite persévérer. Comment la zone proximale de développement entre l'individu et le groupe favoriserait la persévérance des apprentissages par le biais des logiques citées ci-dessus ? Par exemple, nous nous demandons si les groupes d'étudiants ou les stagiaires, suite à un enseignement ou une formation, reformuleront à d'autres ce qu'ils ont appris ? Est-ce qu'ils

vont se réunir pour le faire ? Est-ce que les stagiaires vont reformuler aux collaborateurs ce qu'ils ont appris pour persévérer ? Serait-il plus facile de persévérer en sachant que le nouvel apprentissage a pour but d'être inséré dans un projet commun ? Ou bien encore une fois le dispositif d'enseignement terminé, les étudiants vont-ils se réunir pour comparer leurs notes, leur approche des cours, leur organisation du travail ? Les stagiaires de retour de formation confronteront-ils leurs nouvelles pratiques aux anciennes déjà établies dans l'organisation ?

Nous mettons ici quelques exemples de questionnement que la typologie d'Astolfi (1991) permet de poser. Chaque logique devient une source d'interrogation quant à la persévérance au sein des dispositifs de formation ou des entreprises. Nous nous demandons si une fois le dispositif formatif d'enseignement ou de formation arrêté, les apprenants vont se tourner vers d'autres personnes afin de persévérer. Ils pourraient ainsi utiliser le groupe pour approfondir un problème collectif, confronter leurs savoirs, communiquer sur ce qu'ils ont appris, reformuler avec des collègues des notions abordées, se faire aider par le collectif ainsi recréé ou bien encore faire appel au groupe uniquement en cas de besoin précis. Toutes ces démarches collectives auraient pour but d'aider l'individu à persévérer. C'est pourquoi même si cette typologie de groupe est essentiellement tournée vers les situations d'apprentissage, c'est-à-dire pendant le dispositif d'enseignement ou de formation, nous pensons que leurs logiques pourraient s'appliquer par la suite en entreprise.

P5 : dans le processus de persévérance, les individus recherchent la coopération dans une logique de remédiation, d'entraide mutuelle, de conflit socio-cognitif, de projet ou de communication

3.2 L'apprentissage par la pédagogie

Deux possibilités s'offrent à nous pour dérouler cette partie. La première est un déroulé descriptif des différentes pédagogies en mettant en avant les points forts et faibles de ces dernières soulevés par la littérature. Cela nous amènerait à les comparer voire à les classer de manière subjective en soulignant les plus pertinentes dans le cadre des situations d'apprentissage. La tentation serait alors grande de faire des liens de causalité de type : si, d'après la littérature, la pédagogie A est meilleure que la pédagogie B alors elle le sera aussi pour la persévérance. Ces liens ne nous paraissent pas pertinents. Notre but n'est pas de

montrer qu'elle est la meilleure pédagogie pour persévérer. Ce qui nous préoccupe est de comprendre si et comment la pédagogie utilisée pendant un dispositif formatif influence la persévérance.

La deuxième possibilité est de fournir un classement de ces pédagogies qui offrirait un panorama mettant en avant les relations sociales qu'elles créent. C'est l'option que nous choisissons. Pour ce faire, nous utilisons comme point de départ le classement fourni par Houssaye (1984) pour qui les pédagogies sont insérées dans des processus relationnels.

Cette partie se déroulera en trois temps. Nous expliquons le fonctionnement global du triangle (a) à travers les processus enseigner, former et apprendre. Puis nous expliquons les pédagogies qui s'inscrivent à l'intérieur de chaque processus (b, c, d). Nous expliquons, pour finir, les enseignements de cette théorie pour notre recherche (e).

a) Fonctionnement du triangle pédagogique

En 1984, Houssaye, professeur de philosophie en terminal, s'érige en théoricien de sa propre pratique. Pour cela, il se base sur le triangle pédagogique qui met en relation trois protagonistes : le savoir, l'élève et l'enseignant.

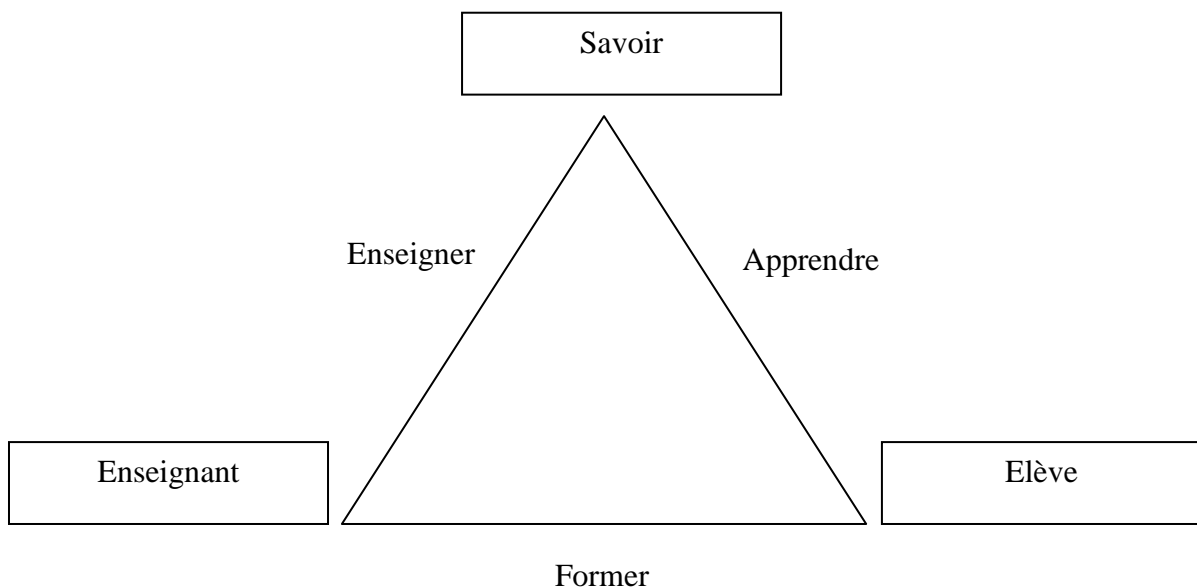


Figure 7 : triangle pédagogique (Houssaye, 1984)

Sur chaque côté du triangle se trouvent des processus : le processus enseigner, former et apprendre. Houssaye (1984) théoriserait sa pratique en fonction de son évolution personnelle à travers ces trois processus. Il y classerait à l'intérieur les pédagogies qui s'y inscrivent. Nous signalons dès à présent que lorsqu'Houssaye classe les pédagogies, il le fait avec une idée de classement. Il commence par celles qui lui semblent les moins pertinentes (celles qu'il utilisait au début de sa carrière) à celles qui lui semblent les plus judicieuses (celles utilisées en fin de carrière). Nous réitérons ici le fait qu'en ce qui nous concerne, aucun avis subjectif ne sera fait. Nous partons du principe que nous souhaitons étudier l'influence possible de la pédagogie sur la persévérance quelques soient ses critères.

La relation pédagogique se définit entre deux sujets, le troisième étant mis en retrait. Le fait de mettre l'accent sur la relation entre deux sujets va engendrer des relations particulières. Houssaye effectue une analogie entre les fonctionnements de ce triangle et le jeu du Bridge. Il existe des règles du jeu de la pédagogie qui permettent de varier les coups. Dans cette logique, le tiers exclu est celui qui maintient ou perturbe la relation entre les deux sujets. Il a soit la place du mort, soit la place du fou. Regardons comment cela se passe.

b) Les pédagogies magistro-centristes dans le 'processus enseigner'

Lorsque c'est l'axe Enseignant/ Savoir qui domine la situation d'apprentissage, on est dans un « *processus enseigner* » dans lequel l'apprenant a le rôle du tiers exclu. L'intervenant est centré sur le contenu, sur ce qu'il sait, il peut être un véritable passionné de ce qu'il enseigne. Dans cette situation, on est plus sur des pédagogies dites « *magistro-centristes* ». L'intervenant passionné possède le savoir, le met en scène, l'articule suivant ses propres principes. Le savoir est le même pour tous, la manière de l'enseigner également. L'apprentissage est vu comme un processus de réception ou d'accumulation des savoirs. C'est un peu comme si le « *Maître* » déversait son savoir dans le cerveau de l'élève. L'intervenant parle beaucoup, interagit très peu. L'apprenant est modelé par le « *Maître* » qui a les pleins pouvoirs sur sa situation d'apprentissage. C'est selon Houssaye, ce qui caractérise le mieux les approches traditionnelles.

L'apprenant joue le rôle du tiers exclu et deux comportements sont possibles. Soit il joue le rôle du mort. En ce sens il accepte la situation. Il n'interfère pas ou très peu avec le maître et

se retrouve passif. Mais il peut aussi prendre la place du fou. Dans ce cas de figure, l'enseignant fera face à du chahut dans la classe. C'est-à-dire que par sa manifestation bruyante, l'élève interférera dans la relation de l'enseignant avec son seul savoir. Mais il peut aussi se mettre totalement en retrait. Dans ce cas, la relation enseignant/savoir devient caduque puisqu'elle existe par le fait de divulguer des savoirs à l'élève. S'il n'y a plus d'élève, il n'y a plus de raison d'avoir un enseignant qui divulgue un savoir. D'où l'importance du tiers dont le rôle est indispensable. Pour remédier à ces situations, l'enseignant peut créer un lien avec l'élève dans les couloirs ou le solliciter lors d'exposés. Il peut également lui proposer du travail à la maison ou encore lui poser des questions. L'interaction enseignant/élève reste marginale.

Notre questionnement ici est de savoir si cette approche pédagogique pénalise ou non la persévérance dans les apprentissages. Notre expérience terrain nous permet d'avancer que certaines pratiques en formation sont identiques. Le formateur déroule son plan de cours qui est souvent très minuté ce qui l'oblige parfois à peu interagir. Le courant des pédagogies actives que nous verrons plus en avant, s'oppose à cette pratique. Si, selon ces études, elle peut paraître bloquante pour les apprentissages du fait du manque d'interactions, nous n'avons pas de résultats montrant que ce type de pédagogie est pénalisant pour la persévérance des apprentissages.

c) Les pédagogies institutionnelles et non-directives dans le 'processus former'

Lorsque c'est l'axe Intervenant/Apprenant qui domine la situation d'apprentissage, on est dans un « *processus former* ». Ce qui compte c'est l'apprenant et ses besoins. Houssaye (1984) précise qu'on est ici dans une sorte de relation thérapeutique. L'élève s'éduque avec l'aide de l'adulte. L'élève sait ce qui est bon pour lui, l'adulte va l'accompagner pour explorer cette voie. Dans cette configuration, c'est le savoir qui fait office de tiers exclu. Comme dans toute relation pédagogique, rien n'est figé. Si le savoir semble trop exclu, pour l'auteur, l'institution jouera le rôle du fou. Elle pourrait par exemple imposer au maître de respecter le programme et le sanctionner en cas de refus. Les élèves peuvent aussi rejeter l'enseignant, trop centré sur leurs besoins et reprendre la place du mort par un retrait. Ils peuvent aussi se

réfugier dans le processus apprendre que nous développerons par ailleurs et dont l'enseignant est exclu.

En fait ici le savoir est co-construit et non déterminé à l'avance. C'est en s'appuyant sur les besoins de l'élève que l'enseignant va élaborer le corpus de savoirs. Houssaye (1984 p122) nous explique « *un savoir que l'on s'approprie n'est pas un savoir reçu, c'est un savoir construit* ». Ainsi selon Houssaye cette conception du savoir favoriserait l'apprentissage, le savoir étant adapté à l'élève et non imposé.

Pour faciliter cette co-construction, le savoir doit être utile dans la vie de tous les jours et permettre l'insertion sociale des élèves. C'est par cette approche que l'on passe, toujours selon cet auteur, d'une relation thérapeutique à une relation autogestionnaire et démocratique. L'enseignant gère le groupe, organise et cherche à livrer un savoir. Il n'est plus répressif comme dans le 'processus enseigner' mais devient le garant des règles et des libertés de chacun.

La première pédagogie qu'Houssaye classe dans ce processus est la pédagogie institutionnelle nommée ainsi par Freinet en 1958. Le groupe en autogestion va être confronté à des conflits. C'est en cherchant à les résoudre qu'il va apprendre. Le groupe va créer des instances (conseil de classe, journal, ceintures de comportement) qui vont élaborer des règles de vie faisant de l'élève un citoyen. Le savoir sera co-construit en fonction des conflits et des instances à mettre en place.

La deuxième pédagogie non directive de Carl Rogers est également classée par Houssaye dans ce processus. Dans cette approche rien n'est imposé à l'apprenant, ni règle, ni contenu, ni programme. L'intervenant n'est pas dans une laisser-faire mais au contraire est très à l'écoute, très présent. C'est cette pédagogie qu'il utilisait lui-même lorsqu'il enseignait. De manière collective tout est élaboré : le programme (contenu, rythme, processus d'évaluation), la classe (lois, règles, transgressions) et l'institution (conséquences de cette gestion sur cette dernière, projet sous-jacent).

On pourrait penser qu'une telle pédagogie ne peut exister à l'université ou en formation, ne serait-ce qu'à cause des syllabus (université) et plan de cours (formation). Pourtant, il n'est pas rare sur le terrain que les intervenants s'adaptent (parfois un peu trop) à leurs apprenants au risque de ne pas boucler le programme ou de modifier le contenu.

Nous nous demandons alors si de telles approches influenceraient ou non la persévérance. Est-ce que elle sera facilitée si les apprenants ont participé activement à l'élaboration du ou d'une partie du contenu, si ça touche de réels projets de leur quotidien ?

d) Les pédagogies actives et cognitives dans le processus 'apprendre'

Dans ce processus, Houssaye précise que l'on quitte les problèmes d'enseignement pour entrer dans les problèmes d'apprentissage. On est sur l'axe Elève/Savoir, l'enseignant étant le tiers exclu. C'est cette exclusion qui permet de passer de l'enseignement à l'apprentissage.

Il nous disait déjà il y a 25 ans : « *Tout se passe comme si, depuis environ 10 ans, l'on découvrait qu'enseigner et apprendre n'était pas la même chose et qu'il fallait avant tout favoriser l'apprentissage* » (Houssaye, 1984 p 184). Trente ans plus tard, Carré (2015) fait une remarque similaire concernant cette fois le monde de la formation en spécifiant qu'apprentissage et formation ne sont pas synonymes. Selon lui, l'apprentissage est un processus interne au sujet alors que la formation est une intervention sur autrui. « *L'apprentissage est un phénomène intime, une « action sur soi » dont le sujet social est à la fois l'hôte et l'acteur, voire l'auteur. En revanche, la formation est un projet de modification du « formé », une tentative d'action sur l'autre.* » (ibid).

Ainsi par ces deux auteurs enseigner et former ne veulent pas dire apprendre.

Si l'enseignant est le tiers exclu, cela veut dire qu'il est alors médiateur entre le savoir et l'élève. Il va organiser les situations d'apprentissage. C'est ce qu'il fera s'il consent à jouer la place du Mort. En revanche cette situation peut ne pas lui convenir. S'il prend la place du fou, il fera en sorte de revenir au processus former ou enseigner dans lequel il a un rôle plus important. Il perturbera ainsi la relation entre le savoir et l'élève et par la même le processus d'apprentissage.

Ici ce qui compte, c'est bien la manière dont l'élève apprend. Houssaye positionne sur cet axe les pédagogies centrées sur les stratégies cognitives. La pédagogie par projet par exemple, entre dans cette mouvance. L'intervenant demande à chacun (ou au groupe en entier) de réfléchir à un projet à travers lequel des savoirs vont émerger. Parfois ces savoirs seront déterminés à l'avance par l'intervenant, le projet les révélera. Parfois l'intervenant ne guidera pas cette émergence. L'auteur classe ici les auteurs tels que Freinet et Montessori (1979).

Alors qu'il en parle dans le 'processus former' par rapport à la pédagogie institutionnelle, Houssaye est tenté de classer la pédagogie Freinet dans le 'processus apprendre' par rapport au rôle que joue l'enseignant. Il troque le pouvoir du savoir contre le pouvoir d'organiser des modalités d'apprentissage entre le savoir et l'élève. Maria Montessori (1958), médecin, psychologue, fait partie des pionniers de l'école active dans laquelle l'enseignant favorise le lien Elève/Savoir. L'intervenant guide le processus en intégrant des nouveaux ateliers lorsqu'il sent que l'enfant est prêt. L'élève est ainsi actif tout au long de son apprentissage. Il apprend à s'autoréguler c'est-à-dire à apprendre par lui-même (Zimmerman & Schunk, 2001 ; Bandura & Locke 2003).

Les pédagogies dont nous parlons sur cet axe s'intéressent aussi bien à la production de l'apprentissage qu'aux processus qui permettent de les atteindre. Cela veut dire que le résultat est tout aussi important que la manière dont l'élève va y parvenir. Pour cela elles développeraient chez eux une capacité de réflexion évoluée. Aussi, et bien qu'elles aient été développées plus tard, nous faisons le choix de placer sur cet axe élève/savoirs les pédagogies cognitives c'est-à-dire centrées sur les stratégies cognitives. Ce sont elles qui organisent les méthodes, les moyens et les techniques pour atteindre un objectif. Begin (2008) en définit trois : les stratégies métacognitives regroupant la conscience de ses propres processus cognitifs et la connaissance des situations dans lesquelles elles vont être appliquées. Ensuite les stratégies cognitives de traitement utilisées dans la résolution de problème. Enfin les stratégies d'exécution à travers lesquelles l'apprenant évalue, vérifie ou transpose ses connaissances.

e) La pédagogie comme contrainte majeure du dispositif de formation

Cette comparaison des différentes pédagogies à travers le triangle pédagogique a mis en avant le fait qu'il existait un large panel, un « *bouquet pédagogique* » (Houssaye, 1984) pour les enseignants et les formateurs qui souhaitent élargir leurs méthodes d'enseignement ou de formation.

A travers les processus enseigner, former et apprendre, nous percevons les différentes relations qui s'établissent entre l'apprenant et l'intervenant. Par le jeu du tiers exclu, il est question véritablement de relation pédagogique plus que de techniques pédagogiques qui ne

seraient alors qu'instrumentales. Chaque processus implique des relations établies grâce aux différentes pédagogies.

Une étude récente (Capellini, 2011) met en avant le fait que des élèves en langues, qui ont appris cette matière par des pédagogies qui favorisaient la métacognition et l'autonomie, reproduisaient à leur tour cette relation pédagogique une fois enseignant. Ils avaient alors tendance à reproduire, lorsque les conditions de travail étaient favorables, la même pédagogie qui avait été utilisée par leurs enseignants de l'époque.

Si la pédagogie en situation d'apprentissage est réutilisée lorsque les élèves deviennent enseignants, cela veut dire pour nous que l'influence de la pédagogie ne s'arrête pas aux portes du dispositif. Elle continue même après son arrêt. Aussi il nous paraît légitime de nous demander comment la ou les pédagogies utilisées pour enseigner un corpus de savoir influencent la persévérance des apprentissages par la suite.

P6 : la pédagogie est une contrainte individuelle majeure du dispositif de formation

3.3 L'Apprentissage individuel par les intelligences multiples

Pendant longtemps, l'intelligence a été abordée comme étant unique à travers des tests de Quotient Intellectuel (QI). L'objectif de ces tests est d'établir un lien entre l'âge mental mesuré par les tests et l'âge réel. En 1905, Binet est chargé de mettre au point un moyen de sélectionner les enfants qui sont en difficulté afin de leur fournir un enseignement spécialisé. Il propose un outil qui deviendra en 1911 la célèbre « *échelle métrique de l'intelligence* ». Pour Binet « *l'intelligence c'est ce que mesurent mes tests* » (cité par Raynal et Reunier, 1997 : 242). Encore aujourd'hui les tests de QI sont utilisés pour détecter des difficultés scolaires.

D'autres auteurs rejettent cette vision de l'intelligence unique la voyant plurielle. Ainsi Thorndike (1920 ; Thorndike, Bregaman Cobb & Woodyard, 1927) considère qu'il y aurait trois types d'intelligence : l'intelligence abstraite ou conceptuelle (caractérisée par l'aptitude à utiliser le matériel symbolique et verbal), l'intelligence pratique (c'est-à-dire en lien avec les situations concrètes) et l'intelligence sociale qui favoriserait la compréhension des êtres humains dans le but de faciliter la socialisation. Thurstone (1938, 1941) détermine 7 facteurs différents et indépendants les uns des autres à savoir P la vitesse perceptive, N le numérique,

W la fluidité verbale (produire vite), V le verbal, S le spatial, M la mémoire et R le raisonnement. Il va ainsi à l'encontre de Spearman's (1904, 1927) pour qui l'intelligence est définie à travers le fameux facteur g, énergie mentale pouvant être qualifiée comme la capacité à établir des relations logiques et à les appliquer. Vernon en 1952 tentera de rapprocher ces deux visions en établissant qu'il existe un facteur g et deux facteurs primaires (verbal-éducatif et spatial-moteur), qui expliqueraient les différences de variation d'intelligence entre les individus. Guilford (1967 ; Guilford & Hoepner, 1971) propose 150 facultés intellectuelles différentes. Sternberg & Spear (1985) proposeront une vision triadique de l'intelligence composée de l'intelligence analytique, créative et pratique.

Par rapport aux intelligences multiples précitées, nous constatons qu'elles ne nous éclairent pas sur comment les intelligences vont être mobilisées pour persévérer. Si nous savons qu'il existe différentes sortes d'intelligences, nous ne nous savons pas comment l'individu va les utiliser. Il nous paraît difficile de savoir de manière empirique, pour reprendre la vision de Sternberg précité si pour persévérer l'apprenant va plus utiliser son intelligence analytique, créative ou pratique.

Pourtant ce lien intelligence/situation nous semble être intéressant pour aborder la persévérance au quotidien. Il nous paraît important d'établir un lien entre un apprentissage singulier et une situation particulière. Aussi nous nous rapprochons de la théorie d'Howard Gardner (1994) pour comprendre comment l'apprenant va mobiliser ses intelligences. Il met en évidence huit formes d'intelligence mobilisées en situation. Nous allons décrire cette théorie (a), expliquer la controverse (b) et justifier notre choix pour l'étude de la persévérance (c).

a) Définition des intelligences multiples

Psychologue cognitiviste et neurobiologiste, Howard Gardner fait également partie des auteurs qui rompent avec la vision d'une intelligence unique. Pour lui, les tests de QI se basent essentiellement sur des compétences linguistiques ou mathématiques. C'est-à-dire que pour y répondre, on demande aux individus d'écrire ou de faire preuve d'une certaine logique. Cependant, il remarque que la performance est aussi sensiblement liée aux domaines tels que le sport, la littérature ou entrepreneuriat. Il note également que lorsque les individus passent des tests de QI, ils résolvent les problèmes à leur manière. Ils sont alors plus performants

lorsque les conditions sont favorables c'est-à-dire lorsque cela fait appel à une classe de problèmes qu'ils maîtrisent dans des contextes qu'ils connaissent.

Cette dimension de contexte est très importante parce que lors de ses études, il a remarqué que certains experts pouvaient échouer à résoudre des problèmes dans un contexte formalisé (à travers des tests) alors qu'ils réussissaient brillamment dans leur quotidien.

Gardner définit l'intelligence à travers 7 critères. Ces critères ont émergé suite à des études empiriques, biologiques et psychologiques.

| Criteria for Identification of an Intelligence |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • It should be seen in relative isolation in prodigies, autistic savants, stroke victims or other exceptional populations. In other words, certain individuals should demonstrate particularly high or low levels of a particular capacity in contrast to other capacities. |
| <ul style="list-style-type: none"> • It should have a distinct neural representation—that is, its neural structure and functioning should be distinguishable from that of other major human faculties |
| <ul style="list-style-type: none"> • It should have a distinct developmental trajectory. That is, different intelligences should develop at different rates and along paths which are distinctive. |
| <ul style="list-style-type: none"> • It should have some basis in evolutionary biology. In other words, an intelligence ought to have a previous instantiation in primate or other species and putative survival value. |
| <ul style="list-style-type: none"> • It should be susceptible to capture in symbol systems, of the sort used in formal or informal education. |
| <ul style="list-style-type: none"> • It should be supported by evidence from psychometric tests of intelligence. |
| <ul style="list-style-type: none"> • It should be distinguishable from other intelligences through experimental psychological tasks. |
| <ul style="list-style-type: none"> • It should demonstrate a core, information-processing system. That is, there should be identifiable mental processes that handle information related to each intelligence. |

Tableau 2 : les 7 critères d'une intelligence (Gardner, 1983, Kornhaber, Fierros & Veneema, 2004)

Pour lui et ses auteurs, les intelligences ne sont pas uniquement utilisées pour résoudre des problématiques mais bien pour leur donner un sens. « *intelligences are used by individuals to make sense of specific content, information, or object in the world* » (Davis, Christodoulou, Seider, Gardner, 2011 : 491). Cette notion de sens est importante puisqu'elle nous montre que l'individu va réfléchir avant d'utiliser ses intelligences pour traiter les informations en fonction des situations dans lesquelles il se trouve. Ce "*sensemaking*" a été étudié dans les organisations par Weick (1995). Cet auteur explique comment les interactions sociales

permettent de donner du sens aux organisations. La recherche de sens a également été étudiée dans un contexte de flexibilité cognitive par Langer (1989). Cette auteure précise qu'à l'inverse des intelligences the "*mindfulness*" permettrait non pas de trouver la meilleure relation entre l'individu et son environnement mais toutes les possibilités qui s'offrent à lui. Pour Gardner (1983) l'individu, grâce à ses intelligences multiples, va redéfinir la relation avec son environnement et traiter les informations ainsi obtenues. Il donnera du sens à ses actions.

Après avoir défini les 7 critères qui déterminent ce qu'est une intelligence, Gardner en a recensé huit formes :

- la verba-linguistique c'est-à-dire la capacité à être sensible aux structures linguistiques sous toutes ses formes
- la logique mathématique c'est-à-dire tout ce qui est lié aux nombres ou à la logique très analytique.
- l'intelligence visuelle-spatiale. C'est la capacité à créer des images mentales et à percevoir le monde visible avec précision dans ses trois dimensions.
- l'intelligence musicale-rythmique liée à des personnes qui apprennent à travers le rythme et la musique.
- l'intelligence corporelle utilisée par les personnes qui apprennent en pratiquant et/ou qui ne peuvent pas assimiler en restant assises sur une chaise.
- l'intelligence interpersonnelle c'est-à-dire la capacité à entrer en contact avec les autres. Il y a des personnes qui ont besoin de discuter avec d'autres personnes de ce qu'elles ont appris pour intégrer. L'échange permet d'apprendre.
- l'intelligence intrapersonnelle qui est la capacité à avoir une bonne connaissance de soi-même.
- l'intelligence (du) naturaliste. Elle a été rajoutée aux sept précédentes par Howard Gardner en 1996. C'est la capacité à reconnaître et à classer, à identifier des formes et des structures dans la nature, sous ses formes minérales, végétales ou animales. On la reconnaît chez ceux qui savent organiser des données, sélectionner, regrouper, faire des listes.

Gardner précise que ces intelligences interagissent continuellement. Elles seront mobilisées suivant le contexte et les informations à traiter dans une situation donnée (Gardner, 2006).

b) La controverse liée aux intelligences multiples

Trois critiques majeures sont adressées à Gardner.

Whaterhouse (2006) et White (2006) stipulent dans un échange avec l'auteur qu'il manque un socle empirique pour justifier ou infirmer la présence des huit formes d'intelligence. Gardner répondra la même année que cette remarque n'est pas fondée. L'origine de ces intelligences provient de nombreuses études empiriques. Il revient sur cette remarque en 2006, dans un article dans lequel il répond directement à cette remarque « *The intelligences where identified on the basis of hundreds of empirical studies panning multiple discipline* (Gardner, 1983, 1993 ; Gardner et Moran, 2006). De surcroît, le monde de l'éducation s'est emparé de cette théorie pour faire avancer les pratiques enseignantes dans de nombreuses écoles et sur plusieurs années (Hourst, 2006).

Une deuxième critique récurrente est liée au nombre d'intelligences. Pourquoi huit et pas plus ? Gardner lui-même hésite à y faire figurer une intelligence plus spirituelle appelée intelligence existentielle. Depuis 1983 certains auteurs ont voulu y faire figurer l'intelligence humoristique, morale, culinaire ou émotionnelle. (Boss, 2005; Goleman, 1995). Gardner réfute pour l'instant ces intelligences arguant le fait qu'elles ne possèdent pas les 7 critères qu'il avait déterminés. Le chiffre huit reste stable depuis 30 ans, ce qui lui donne plutôt raison.

Une troisième critique est une possible confusion entre une intelligence et une compétence. Gardner et ses collègues font bien une différence. Les compétences sont externes au sujet et sont déterminées une fois l'action réalisée. Elles sont le produit d'un travail (Davis et al , 2011). La logique d'évaluation externe de ce travail va conduire à déterminer l'existence ou non de compétences. Ainsi, s'il est reconnu que le travail est performant, alors l'individu sera reconnu comme compétent. Or, ce sont les performances cognitives qui résultent du fonctionnement d'une ou de plusieurs intelligences (Gardner & Moran, 2006). La réflexion qui donnera du sens à la situation sera le fruit de l'interaction des intelligences. Ces mêmes auteurs précisent ainsi que les intelligences vont être combinées pour atteindre cette compétence. Les intelligences multiples précèdent la compétence. Il est clair pour les auteurs qu'on ne peut les confondre.

c) Les intelligences multiples comme dimension individuelle de la persévérance

Crossan et al (2013) nous expliquent que l'individu apprend grâce à des processus mentaux. Ces auteurs restent vagues sur ce point. A travers cette théorie, nous voulons comprendre comment les apprenants vont mobiliser leurs intelligences pour persévérer dans leur apprentissage suivant le corpus qu'ils doivent traiter et suivant leur situation (étudiant issu de formation initiale, de formation continue ou stagiaires ayant suivi une formation professionnelle).

Cela suscite de nombreuses questions. Comment vont-ils mobiliser leurs intelligences pour résoudre des problématiques d'apprentissage? Vont-ils donner un sens aux problèmes qu'ils rencontrent ? Pour persévérer vont-ils avoir tendance à écrire, lire, discuter, verbaliser intérieurement ? Vont-ils favoriser des intelligences plus que d'autres ? Dans quelles conditions ? Existe-t-il des contraintes qui les empêcheront de les utiliser ?

Ainsi cette théorie nous semble convenir à l'analyse de la persévérance des apprentissages suite à un corpus de savoir enseigné au préalable par une institution formative. Nous ne voulons pas savoir par quels moyens les savoirs sont arrivés au cerveau pendant l'enseignement ou la formation mais bien comment les apprenants vont les traiter après ce temps de formation ou d'enseignement. Le fait que nous nous situons après l'arrêt des dispositifs de formation nous conforte d'appréhender la persévérance à travers la mobilisation des intelligences décrites par Gardner.

Autre point qui nous conforte dans notre choix est le fait que cette théorie est aussi bien utilisée dans le monde de la formation que dans le monde de l'éducation (Hourst, 2006). En termes d'apprentissage, les dispositifs de formation reprennent les approches de l'éducation. C'est-à-dire que les formateurs et les enseignants sont invités à prendre en compte ces différentes intelligences afin que les situations pédagogiques s'adaptent aux différents profils des stagiaires. Il est conseillé aux intervenants de varier leurs techniques en incluant par exemple des temps d'échange, de favoriser les déplacements dans la classe ou la salle de formation, ou bien encore d'afficher des posters sur les murs (Hourst, 2006). Mais la prise en compte de ces intelligences s'avère également pertinente en termes de management (Hourst et Plan, 2008). Les auteurs proposent aux managers une nouvelle vision du management basée sur une théorie des sciences de l'éducation. L'objectif de cette approche managériale est de « *donner de l'importance à la manière de faire et pas uniquement aux objectifs fixés* » (Hourst et Plan, 2008 p 15). Cette transposition des sciences

de l'éducation appliquée aux sciences de gestion nous conforte dans l'idée de mobiliser cette théorie.

P 7 : la singularité de chaque apprenant dans la persévérance est définie par ses intelligences multiples

3.4 Grille théorique de la persévérance à travers les sciences de l'éducation

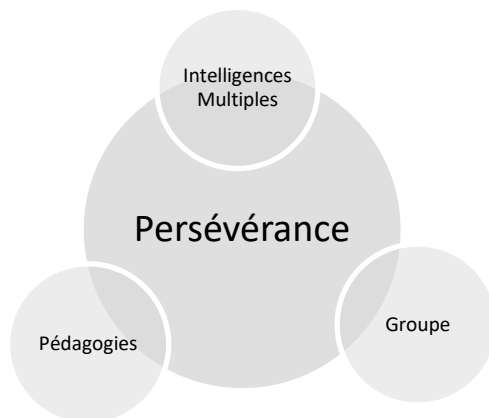


Figure 8 : grille théorique de la persévérance à travers les sciences de l'éducation (élaborée par l'auteure)

La persévérance se construit à l'aide de trois clés. L'apprentissage individuel est détaillé par les intelligences multiples utilisées par les apprenants pour persévérer. Le groupe d'apprentissage, par l'intermédiaire de ses logiques, nous indique quels sont les besoins recherchés par les apprenants pour persévérer. Enfin la pédagogie est selon nous un élément majeur au sein des dispositifs de formation et influence la persévérance.

La persévérance à la croisée des sciences de gestion et de l'éducation

Pour étudier l'articulation entre les dispositifs de formation et les entreprises, nous faisons le choix d'étudier la persévérance dans les apprentissages des individus.

Pour cela nous avons élaboré une première grille théorique basée sur les sciences de gestion. Par le modèle de Crossan et al (2013) nous comprenons que la persévérance est un mécanisme multi-niveaux qui comprend un niveau individuel, de groupe et organisationnel. Au sein de chaque niveau, la persévérance s'effectue par un système de boucle de Variation Sélection Rétention (VSR). Dans le chemin ascendant, la Rétention du niveau inférieur modifie la Variation du niveau supérieur. Dans le chemin descendant, la rétention du niveau supérieur agit comme une pression de sélection du niveau inférieur.

Nous qualifions cette approche de mécanique et pensons qu'il existe entre chaque niveau des rapports de prescriptions menant ou non à une véritable coopération. Pour persévérer, l'individu va se tourner vers un collectif (groupe de pairs en formation, groupe de collaborateurs en entreprise) pour poursuivre son apprentissage. Nous envisageons le fait que la coopération faciliterait la persévérance.

Cependant, nous avons besoin d'affiner cette grille. Pour cela, nous nous tournons vers les sciences de l'éducation.

En effet, si Crossan et al (2013) nous stipulent que l'individu apprend grâce à des processus mentaux, aucune indication n'est donnée quant à ces processus. Nous pensons que l'individu va mobiliser ses intelligences multiples (Gardner, 1996) pour persévérer.

De plus, si la coopération semble faciliter la persévérance, nous ne savons pas exactement à quel besoin cette coopération répond. Les logiques de groupes d'apprentissage (Astolfi, 1991) éclairent ce point.

Enfin, si la Variation, c'est-à-dire le début du changement est amorcé au sein du dispositif de formation alors il nous semble judicieux de savoir si la pédagogie (Houssaye, 1984) utilisée au sein de ce dispositif influence la persévérance.

L'enjeu de notre thèse est de comprendre comment ces deux grilles théoriques de la persévérance s'articulent, pour voir comment se construit la persévérance individuelle dans l'apprentissage de savoirs dans l'articulation entre dispositif de formation et entreprise.

Pour cela, nous utilisons une Recherche Action Participative qui s'inscrit dans le paradigme épistémologique constructiviste pragmatique. C'est ce que nous détaillons dans le chapitre suivant.

Nous remettons ici notre question de recherche ainsi que l'ensemble des propositions que nous articulons. Par cette articulation, nous évitons le risque de nous centrer uniquement sur l'organisation au risque de ne pas prendre en compte les caractéristiques individuelles et

inversement. La dimension sociale, indispensable à l'étude de la persévérance est définie par la coopération et les logiques de groupe.

Q° : comment se construit la persévérance individuelle dans l'apprentissage de savoirs dans l'articulation entre formation et entreprise

P1 : Le dispositif de formation est une opportunité de variation individuelle du savoir recherchée par l'individu. Elle marque le début du processus de persévérance relatif à ce savoir

P2 : Cette variation individuelle est soumise à des contraintes individuelles, collectives et organisationnelles relatives à son statut d'apprenant au sein du dispositif de formation et relatives à son statut de salarié dans l'entreprise. C'est l'articulation de ces contraintes qui constitue la persévérance

P2 bis : la pédagogie est une contrainte individuelle majeure du dispositif de formation

P3 : dans le processus de persévérance, au sein de l'entreprise, il existe des rapports de prescriptions entre les niveaux individu, groupe et organisation qui favorisent la variation du savoir de l'individu en réduisant les pressions liées aux contraintes de chaque niveau. Parallèlement dans le dispositif de formation il existe aussi des rapports de prescription entre apprenants, groupe d'apprentissage et organisation de ces apprentissages et leur évaluation.

P3 bis : les individus recherchent la coopération dans une logique de remédiation, d'appui, de conflit socio-cognitif, de projet, de communication

P4: la singularité de chaque apprenant dans la persévérance est définie par ses intelligences multiples

P5 : Dans le processus de persévérance, il existe un apprentissage d'adaptation aux objectifs (simple boucle), de remise en question de ces derniers (double boucle) ou d'innovation (triple boucle)

Chapitre 2 : Epistémologie et méthodologie

Ce chapitre est consacré à la méthodologie employée dans le cadre de notre recherche. Il est divisé en quatre sections.

Dans la première section, nous expliquons le choix de mener une Recherche Action Participative (RAP) pour étudier la persévérance dans les apprentissages. La démarche employée est une démarche compréhensive dont l'objectif est de montrer comment des personnes pensent et agissent. Cette étude se déroule sur trois années. Tout au long de la RAP, une analyse comparative continue est menée pour pouvoir trianguler les données.

Dans la deuxième section, nous évoquons les contextes des trois groupes de membres qui constituent notre recherche à savoir un groupe d'apprenants de Formation Initiale (FI), un groupe de Formation Continue (FC) et un groupe de Formation Professionnelle Continue Courte (FPCC). Ces trois groupes constituent les apprenants de notre RAP dont nous avons étudié les trajectoires. Nous précisons également le contexte d'un quatrième groupe, qui constitue l'action émergente construite et observée dans le cadre de la RAP. Cette action émergente est une action indispensable à toute RAP. Elle permet d'augmenter la réflexivité des membres (les apprenants) de la recherche sur les éléments qui structurent les conditions de la poursuite de leur apprentissage dans le temps. Elle n'est pas prédéfinie. Comme son nom l'indique elle émerge au cours de la recherche. Ce groupe se compose de professionnels qui travaillent dans un Centre Médico-Social (CMS).

Dans la troisième section, nous expliquons la collecte des données au sein de la RAP mais également dans le Centre Médico-Social. Nous expliquons comment nous adaptons et utilisons une technique d'entretien d'explicitation de référence en fonction des contextes de chaque groupe.

Enfin la dernière section est consacrée au codage des données. Le codage est découpé en trois phases : une première qui définit la phase exploratoire, une seconde liée au codage de l'action émergente et une troisième où les résultats de l'action émergente sont partagés et discutés par les membres de la RAP pour déboucher enfin sur la construction des sept trajectoires de notre recherche.

SECTION 1 : EPISTEMOLOGIE : POSITIONNEMENT DANS LE PECP

Définir son paradigme épistémologique, c'est faire part des critères de validité de notre recherche. Après avoir donné une brève définition de notre paradigme (1.1), nous justifions notre positionnement à l'intérieur de ce paradigme par rapport à l'étude de la persévérance (1.2).

1.1 Définition du Paradigme Epistémologique Constructiviste Pragmatique (PECP)

Nous reprenons à notre compte la citation de Lemoigne (1995 : 108-109) « *peut-on sérieusement tenir pour une discipline positive une science qui se définit par un objet chimérique, la gestion, qui n'a aucune réalité tangible, qui ne présente guère de régularités stables ; un objet dont la description se modifie au fur et à mesure que l'observateur le décrit ; un objet qu'il n'est guère possible d'analyser sans le transformer et qui s'avère en même temps passible de plusieurs découpages concurrentes s'excluant mutuellement ; un objet qui ne se prête guère à une manière uniforme de raisonnement, en particulier lorsqu'on souhaite le traiter par logique disjonctive ; un objet que l'on s'efforce certes de tenir pour passible du principe de moindre action, en cherchant et en trouvant diverses dispositions d'optimisation, mais qui semble sans cesse insatisfait des optima qu'ainsi on lui propose, parce qu'ils ignorent divers critères auxquelles il se considère comme soumis, ou parce que la durée des calculs de chaque optimum est incompatible avec les échéances des actions qu'il doit produire* ». Ainsi l'univers est vu plutôt comme construit.

Dans cette perspective, nous adhérons aux hypothèses fondatrices du paradigme épistémologique constructiviste radical (Lemoigne, 1995, 2001, 2002). Le terme radical désigne la rupture avec le paradigme positiviste des sciences naturelles. Ce terme a été choisi par Gasersfeld (1988) « *Le constructivisme radical est radical parce qu'il rompt avec la convention, et développe une théorie de la connaissance dans laquelle la connaissance ne reflète pas une réalité ontologique 'objective', mais concerne exclusivement la mise en ordre et l'organisation d'un monde constitué par notre expérience* » (Glaserfeld 1988 : 27, guillemets dans l'original cité par Avenier et Schmidt, 2008). Pour Glaserfeld, utiliser le mot

« radical » c'est partir des racines dans la lignée de W.James. Nous choisissons de nous rapprocher du choix d'Avenier (2010), qui préfère employer le terme de pragmatique à celui de radical. Pour cette auteure, ce terme inscrit le paradigme constructiviste pragmatique (PECP) dans la philosophie pragmatiste de J.Dewey et W.James. Ces auteurs désacralisent la « *connaissance vraie* » en restaurant la « *connaissance constructible ou faisable* » (cités par Lemoigne, 1995 p 55).

Ces hypothèses aident le chercheur à formuler des hypothèses de travail d'ordre ontologique par rapport au phénomène étudié et l'expérience qu'il en fait. Un travail rigoureux consistera à s'y référer tout au long de la recherche ainsi que dans la partie consacrée aux résultats. Nous allons donc expliciter ces hypothèses fondatrices du PECP (Glaserfeld, 2001 ; Lemoigne 1995, 2012 ; Riegler 2001). Nous faisons ensuite le lien avec les implications de notre inscription dans le PECP pour notre recherche en explicitant nos hypothèses de travail en lien avec les hypothèses fondatrices de ce paradigme.

Le PCEP ne postule aucune hypothèse fondatrice d'ordre ontologique puisqu'il ne pose pas la question de l'existence du réel, ni son caractère connaissable ou non (Avenier, 2008). Ce non positionnement face au réel autorise le chercheur inscrit dans le PCEP à formuler des hypothèses de travail d'ordre ontologique sur le phénomène étudié. Ainsi, dans notre projet de recherche nous postulons que la persévérance dans les apprentissages se fonde sur des interactions sociales et que les situations dans lesquelles va se dérouler cette persévérance sont socialement construites. La persévérance n'est pas pour nous naturelle mais dépendra de la réflexivité et des actions des apprenants en lien avec le collectif. Nous cherchons à comprendre les dynamiques fines qui se jouent lorsque les apprenants persévèrent. Ils ont des représentations du phénomène de persévérance ainsi que des représentations de leurs situations quotidiennes dans lesquelles elle s'inscrit.

La démarche qui nous anime est une compréhension des dimensions qui construisent la persévérance. Persévérer reviendrait à construire des relations compatibles avec les nouveaux savoirs et reconstruire des savoirs compatibles avec une modification des relations. Le savoir de l'un impacte le savoir de l'autre et par la même leurs relations (David et al, 2000)

Par rapport à l'hypothèse téléologique, c'est-à-dire le fait que les connaissances produites soient enseignables, nous précisons que nous menons cette recherche afin de mieux comprendre ce que vivent les apprenants au quotidien en mettant en exergue ce qui facilite ou non cette persévérance. Cette recherche est menée pour apporter des connaissances

conceptuelles sur ce processus qui, comme nous l'avons vu en introduction et au début du chapitre 1, est très peu étudié en sciences de gestion et abordé différemment en sciences de l'éducation. Nous menons également cette recherche dans le but d'apporter des connaissances opératoires à l'intention des responsables de la réussite des étudiants au sein des universités et à l'intention des responsables du retour de formation professionnelle continue courte (par exemple responsable formation ou managers). Cette recherche est aussi réalisée pour que les apprenants qui participent au processus de recherche aient accès aux connaissances académiques et opératoires ainsi produites.

Par rapport à l'hypothèse méthodologique, nous retenons que le PCEP est assez large en ce qui concerne les méthodes utilisées ainsi que les stratégies de recherche. Notre méthodologie, comme nous le décrivons par la suite, est multi-méthodes dans le sens où nous incluons la dimension comparative au sein d'une recherche action participative d'approche clinique.

1.2 Le choix du PECP

Le statut que nous attribuons à la théorie ancre d'avantage notre recherche dans une visée pragmatique. La construction de notre objet de recherche nous a amenée à élaborer deux modèles construits à travers les sciences de gestion et de l'éducation. Nous avons ainsi pris une certaine direction pour aborder le processus de persévérance.

Le cadre théorique ne revêt pas un caractère rigide et formalisé. Nous nous y référons pour aborder le terrain. Il nous sert de grille de lecture et nous guide dans l'analyse. Il devient une ressource pour comprendre le phénomène de persévérance.

Mais nous n'abordons pas le terrain uniquement avec ce cadre théorique. Nous l'abordons également avec ce que Paillé (2012 : 240) nomme notre « *sensibilité théorique* » et notre « *sensibilité expérientielle* ». Il définit la « *sensibilité théorique* » par la formation initiale du chercheur additionnée de tout ce qu'il a lu ainsi que de ses expériences scientifiques. La « *sensibilité expérientielle* » est constituée des expériences personnelles et professionnelles du chercheur. Pour Paillé (2012) ces sensibilités constituent les capacités à analyser finement des variations des phénomènes, à choisir les éléments théoriques ou pratiques pertinents.

Notre sensibilité théorique s'est construite sur la base de notre formation initiale (BTS

électronique) et continue (Master recherche en économie du travail et ressources humaines) ainsi qu'à travers notre expérience de terrain en tant que chercheure lors de notre travail de mémoire.

Notre sensibilité expérientielle provient de nos expériences personnelles et professionnelles (formatrice et enseignante). C'est donc avec nos deux modèles théoriques et nos sensibilités théoriques et expérientielles que nous abordons nos différents terrains. Nous emportons avec nous tout ce que nous avons vécu, lus ou appris. C'est ce que Paillé (2012 p 130) nomme « *la boîte à outil du chercheur* ».

Aussi, conformément à notre cadre épistémologique, la théorie n'a pas une simple visée d'application ou de vérification mais est une affaire d'interactions et de confrontations avec les représentations que les acteurs ou nous-même, avons de la réalité.

L'ensemble constitué des deux modèles conserve les caractéristiques globales que nous attribuons à la théorie. Il n'est « *ni prédictif, ni prévisionnel, ni même véritablement normatif mais plutôt suggestif* » (Paillé 2012 p 132). Il a pour vocation de mettre l'accent sur les grands principes incontournables à étudier tout en laissant les « *données surprenantes* » (Dumez, 2012) émerger. Les deux types de modèles (sciences de gestion et sciences de l'éducation) et la mise en perspective théorique traduisent selon nous une orientation pragmatique de la connaissance et de la recherche comme attendu dans le PECP. L'objectif n'est donc pas de vérifier la théorie mais d'y faire appel afin qu'elle nous guide dans l'observation du terrain.

Notre recherche s'inscrit donc dans le paradigme épistémologique pragmatique (PCEP). Ce paradigme repose sur une hypothèse agnostique à savoir que le réel est façonné par l'homme et par les représentations qu'il a de son expérience. La connaissance est autant un processus qu'un résultat. Nous avons un projet de connaissance pour comprendre et expliquer notre objet (à savoir la persévérance). Notre projet guide les résultats de notre recherche par l'intermédiaire de nos propositions.

La visée de notre travail est de développer des connaissances capables de fournir des repères aux individus et d'atteindre leur but. En ce sens, elles ont vocation à être enseignées et se doivent d'avoir un caractère plausible car en adéquation avec notre matériau empirique.

La théorie n'a aucune visée prédictive mais plutôt pragmatique en nous servant de guide pour aborder le terrain tout en laissant émerger des dimensions non prises en compte au départ.

Le PECP considérant que toute méthode est valable (à condition d'explicitier les processus) nous faisons le choix d'inclure une dimension comparative au sein d'une recherche action participative compréhensive d'approche clinique. Ces points méthodologiques sont abordés dans les sections suivantes.

SECTION 2 : UNE RECHERCHE ACTION PARTICIPATIVE COMPREHENSIVE SUR TROIS ANS

La méthode de recherche retenue est la Recherche Action Participative telle que mise en œuvre et analysée par des auteurs comme McIntyre (2008). Ils prônent une recherche « *avec* » plutôt que « *sur* » avec des participants dont le recrutement s'effectue sur la base du volontariat. La RAP consiste à faire des analyses critiques des situations institutionnellement structurées (projets, programmes, systèmes) dans lesquelles les gens travaillent (Taggart, 1991).

Cette méthode repose sur trois piliers principaux : 1) une approche en termes de théorie du possible plutôt que du prédictible (Wadsworth, 1998) contribuant à démystifier la recherche pour les différents participants, 2) elle doit procurer aux personnes, des opportunités pour s'insérer dans la recherche comme sujets de leur propre histoire (Freire, 1971), y exprimant leurs vérités et réalités individuelles et collectives. Freire souhaite inclure les individus afin de construire avec eux les savoirs mais également de développer chez eux un processus de prise de conscience et de conscientisation (*conscientização*). 3) elle doit permettre à des groupes de personnes la liberté d'explorer et d'apprécier la façon dont ils vivent leurs réalités individuelles et collectives.

La RAP demande une inventivité et une combinatoire méthodologique, théorique et expérientielle adaptée à l'objet de recherche et à ses participants : « *Dans cette méthode les éléments représentant des défis pour la recherche sont traités comme des opportunités plutôt que comme des obstacles pour construire de nouveaux savoirs et développer de nouvelles façons d'intégrer la théorie, la pratique et l'expérience quotidienne des personnes* » (McIntyre, 2008 : 67).

Le choix d'une Recherche Action Participative est donc guidé par notre objet de recherche. Il nécessite d'effectuer une recherche avec les apprenants pour approcher leur quotidien. La

persévérance étant processuelle, nous souhaitons mener une étude longitudinale ancrée dans le quotidien des acteurs. Cela nécessite de leur part d'être impliqués parfois jusqu'à devenir des co-chercheurs en participant à certains aspects scientifiques (élaboration de grilles d'entretien, analyse...). Le recrutement sur la base du volontariat implique qu'aucune pression de la direction ne soit exercée. Ils participent parce que l'objet de la recherche les interpelle et qu'ils y trouvent un intérêt. Dans cette méthodologie, aucune méthode n'est imposée. Nous faisons le choix de mener une approche compréhensive.

Ce dernier est guidé par la finalité de notre recherche à savoir étudier des cas peu nombreux pour faire ressortir des processus particuliers. Notre connaissance est légitimée par son ancrage empirique.

Au sein de cette approche, l'analyse est le résultat d'une tension entre les interprétations des participants de la RAP concernant leur persévérance et nos propres interprétations de cette dernière. Consciente de la subjectivité et du caractère processuel de notre recherche, nous optons pour une démarche compréhensive (1.1) clinique. Cela nous permet de révéler en même temps la dimension interne et externe de la persévérance et l'implication personnelle de chaque participant, chercheur compris. Nous prenons en compte le fait que nous avons tous un intérêt particulier pour notre objet de recherche. En ce qui nous concerne, ce choix provient de notre sensibilité expérientielle en tant qu'enseignante et formatrice.

Notre attention est portée sur trois risques : le risque des acteurs abstraits, le risque de circularité et le risque d'équifinalité (Dumez, 2012). Afin d'éviter le risque des acteurs abstraits, nous spécifions que nous étudions les processus mis en œuvre par des apprenants qui souhaitent persévérer dans leurs apprentissages. Nous nous intéressons à montrer comment les participants agissent, interagissent, réussissent ou échouent, lorsqu'ils persévèrent à travers une étude longitudinale (1.2) Nous évitons le risque de circularité et d'équifinalité par la méthode comparative (1.3). Cette méthode comparative, utilisée principalement dans la théorie ancrée, accentue la robustesse de notre travail.

Deux points qui découlent de l'analyse comparative continue nous intéressent. Le premier est que nous démarrons l'analyse dès le premier entretien. Nous ne devons pas attendre la fin des entretiens pour commencer ce travail. Le deuxième est que nous savons que chaque entretien pourra avoir des différences de par les analyses effectuées entre chaque.

Trois types de comparaison sont effectués au cours de notre recherche : une comparaison à l'intérieur de chaque groupe (formation initiale, formation continue, formation professionnelle

continue courte), une comparaison intergroupes et une comparaison à l'aide d'une action émergente (Centre Médico-Social) comme indiquée dans la RAP.

2.1 Une Recherche Action Participative (RAP) compréhensive

Cette partie se décompose en deux sous-parties. Nous donnons dans un premier temps une définition de la Recherche Action Participative (a) et expliquons par la suite l'intérêt d'y mener une démarche compréhensive (b). Enfin, nous détaillons les processus de notre démarche compréhensive (c).

a) La RAP, une recherche avec les acteurs

La Recherche Action Participe est une tradition de recherche scientifique qui unit des universitaires et des non universitaires dans le processus de recherche (Amplement et al, 2012) dont l'objectif est d'examiner une situation problématique en vue de l'améliorer (Wadsworth, 1998). C'est une approche collective dont le groupe est au cœur de ce dernier (McIntyre, 2008). Cette auteure utilise l'approche de la RAP dans la continuité de Freire c'est-à-dire que la participation du chercheur, ainsi que des participants est qualifiée d'active dans la co-construction du savoir. C'est également ainsi que nous envisageons la nôtre.

De ce fait, il n'existe aucune RAP identique, aucune RAP ne se ressemble, chacune étant inscrite dans des contextes et avec des acteurs particuliers « *there is no fixed formula for designing, practising, and implementing PAR¹ project* » (McIntyre, 2008 : 2). Si le chercheur est assez libre de construire sa propre RAP en revanche elle doit correspondre à des critères particuliers pour être considérée comme telle. McIntyre (2008) en dénote trois :

- la participation active du chercheur et du participant
- la construction d'alliances entre le chercheur et les participants
- une forte activité réflexive de chaque acteur permettant de prendre conscience de qui ils sont au niveau individuel et collectif. Le conflit socio-cognitif permet par le groupe favorise le débat, l'argumentation, la critique et l'analyse des problématiques.

¹ Participatory Action Research

L'objet de recherche est ainsi analysé de manière multiple (Taggart, 1989). Autrement dit, la RAP permet une recherche collaborative, établie autour de collectifs réflexifs, menant à approfondir les objets de recherche en les analysant sous des perspectives multiples.

Ce processus de questionnement, de décisions et d'argumentations n'est pas linéaire. Il est le fruit d'activités récursives au sein d'une spirale comprenant quatre étapes. Cette spirale démontre le caractère longitudinal de la recherche puisqu'il se fait en plusieurs boucles :

- Le questionnement
- La réflexion et l'examen de la problématique
- Le développement d'un plan d'action
- L'analyse et la mise en pratique du plan puis retour au questionnement.

Ainsi la RAP fonctionne par spirales continues de planification, action, observation, réflexion et ensuite replanification (Taggart, 1989 ; McIntyre, 2008). Action et participation sont ainsi intrinsèquement liées.

McIntyre (2008) recrute les participants sur la base du volontariat afin qu'ils ne se sentent pas obligés de participer. Cela favorise les liens entre les participants et les chercheurs. Pour cette auteure, les acteurs ne sont pas de simples informateurs et sont invités à devenir des co-chercheurs. Pour ce faire, il y a transmission du savoir entre les chercheurs et les participants. Cette dimension d'apprentissage est très importante et constitue une valorisation des apprenants de la RAP. Le chercheur est le garant de la scientificité de la recherche et peut ainsi être amené à former les participants sur du travail scientifique (élaboration de grilles d'entretien, collecte des données, analyse...). Les participants chez cette auteure possèdent quatre droits : droit de parole, droit de produire, droit de citer (les résultats appartiennent à tous) et droit d'analyser. Le rôle et la participation de chacun demeurent évolutifs et dynamiques par l'intermédiaire de négociations entre participants et avec le chercheur. Ainsi certains membres peuvent être actifs tout au long du processus RAP et d'autres être en retrait voire sortir du processus « *that various forms of participation may be valid at different times during a research process and in different situations and contexts* » (Kendon, Pain & Kesby, 2007 : 16)

b) Une démarche compréhensive pour voir les acteurs agir

Au sein de cette RAP nous mettons en œuvre une démarche compréhensive. Nous étudions les discours, les intentions, les actions et les interactions des acteurs, aussi bien de leur point de vue que de celui du chercheur. Cela va créer une tension qui permettra de faire émerger l'analyse (Dumez, 2013). Pour cet auteur, il existe une différence de représentations entre la situation vécue par les acteurs et celle vue par le chercheur. « *Il s'agit plus justement d'une « logique de situations » au sens de Popper, l'objectivation des éléments d'un contexte d'action et d'interactions* » (Dumez, 2013 :12). L'accent est mis sur la compréhension des stratégies des acteurs au sein de leurs situations concrètes. La recherche ainsi menée montre les acteurs pensant, agissant, réussissant ou échouant. Pour résumer, notre démarche est une démarche de proximité et de confrontation à partir des discours, actions et interactions sociales de point de vue, celui des acteurs et celui du chercheur, lui-même acteur. Trois risques concernent cette approche :

- le risque des acteurs abstraits c'est-à-dire le fait de faire une recherche qui ne montre pas les acteurs agissant. Pour s'en prémunir, le chercheur veillera à circonscrire son unité d'analyse.
- Le risque de circularité qui bloque le processus de « *données étonnantes* » en plaquant la théorie au matériau. Pour éviter ce risque, la théorie de départ doit être assez souple et doit suggérer un jeu de relations.
- Le risque d'équifinalité qui consiste à ne donner qu'une seule explication aux phénomènes observés. Pour l'éviter, le chercheur recourra aux hypothèses rivales plausibles ainsi qu'au raisonnement contre-factuel.

Les résultats sont légitimés par la mise en lien avec le terrain, mettant ainsi en évidence l'existence d'une pratique ou d'un sens. Les résultats peuvent être de trois ordres : la mise en évidence de mécanismes, la construction de typologies, la redéfinition de concepts ou de théories existantes.

c) La démarche compréhensive pour étudier des cas peu nombreux en profondeur

Nous choisissons une démarche compréhensive à l'intérieur de notre Recherche Action Participative (RAP) pour plusieurs raisons.

La première est la finalité de notre recherche. Notre objectif n'est pas de confirmer une théorie à travers un terrain constitué d'un nombre de cas importants. Nous souhaitons au

contraire étudier des cas peu nombreux pour faire ressortir des mécanismes particuliers afin d'adapter une théorie de la persévérance pour la compréhension de la poursuite des apprentissages dans l'entreprise à partir de son articulation avec la formation. La particularité d'un récit peut être la marque d'un trait social (Giust-Desprairies, 2013). Ce qui importe c'est que les acteurs puissent confronter ce qu'ils ont vécu et éprouvé avec d'autres acteurs qui ont une expérience différente dans un contexte comparable, ou même qu'ils puissent confronter cela à des expériences qu'ils ont vécu au préalable (Rochex, 2013). Comme attendu dans notre approche épistémologique constructiviste pragmatique (PECP), la connaissance est plausible car en lien direct avec les situations rencontrées par les acteurs. Elle sera légitimée également à travers la minutie et la rigueur dont le chercheur fait preuve tout au long de sa démarche.

L'analyse s'effectue donc à travers les tensions existantes entre les représentations qu'ont les participants de la RAP de leur persévérance et les représentations que nous en avons en tant que chercheur. Afin de mener à bien cette analyse nous sommes vigilante quant aux risques qu'une démarche compréhensive implique.

Par rapport au risque des acteurs abstraits, nous répondons aux questions de la manière suivante. « *En quoi mon cas est-il un cas ?* ». C'est un cas qui étudie les processus mis en œuvre par des apprenants et montrent que ceux-ci souhaitent persévérer d'abord dans leurs apprentissages au sein du dispositif de formation puis en entreprise, bien que les conditions soient différentes du point de vue statut (étudiant ou stagiaire/salarié en poste).

« *A quoi vais-je m'intéresser ?* ». Nous nous intéressons aux mécanismes sociaux et aux mécanismes internes mis en œuvre lors d'un phénomène de persévérance.

Par rapport au risque d'équifinalité, c'est-à-dire au fait qu'un phénomène puisse être expliqué de différentes manières, il est préconisé d'avoir un raisonnement contrefactuel et de réfléchir à des hypothèses rivales plausibles. Nous évitons ce risque par la méthode comparative. La comparaison entre les groupes (de formation initiale, de formation continue et de formation professionnelle continue) nous permettra d'étudier le phénomène de persévérance de façon à en déterminer des éléments structurants et en interdépendance aux niveaux individuel, collectif et organisationnel.

2.2 Une étude longitudinale en quatre temps forts pour étudier la complexité de la persévérance

Analyser la persévérance est complexe. La méthodologie utilisée reflète la difficulté à prendre en compte des facteurs qui agissent à différents niveaux. C'est pourquoi nous déroulons les quatre temps forts de notre RAP (a) que nous détaillons sur les trois années de recherche (b).

a) Explication des quatre temps forts de la recherche

La complexité de notre objet de recherche, la persévérance dans l'apprentissage de corpus de savoirs acquis en formation, nous amène à construire une méthodologie qui prenne en compte les différents facteurs qui la constituent. Elle s'est déroulée en quatre temps dans la lignée de la spirale de McIntyre (2008).

- Questionnement : premier temps de notre étude. C'est avec les tout premiers entretiens des groupes de FI, FC et FPCC que nous avons débuté notre analyse. Comme nous l'avons spécifié, l'analyse comparative continue invite le chercheur à analyser sans attendre d'avoir l'ensemble des matériaux. Comme la plupart des apprenants étaient encore en formation, nous avons débuté ces entretiens essentiellement avec le modèle des sciences de l'éducation (intelligences multiples, pédagogie, logiques de groupe). Nous avons vu rapidement que les dimensions du modèle des sciences de gestion (organisation du travail, rapports de prescriptions) étaient tout de même présentes, même si l'on n'était pas dans le cadre de la subordination salariale.
- La réflexion et l'examen de la problématique : suite à cette première analyse qui se situe au début des trajectoires, nous nous sommes rendue compte que le manque d'expérience en entreprise rendait difficile la réflexion pour certains apprenants. D'autres au contraire étaient trop immergés dans les problématiques de leur quotidien.
- Le développement d'un plan d'action. Suite à cette prise de conscience, a germé l'idée d'une action d'étude dans une organisation; nous avons ensemble déduit qu'il serait opportun d'étudier une trajectoire courte, dans une entreprise qui n'avait aucun lien avec les apprenants. L'objectif étant de décentrer les attentions pour pouvoir mieux revenir aux situations vécues par les membres de la RAP. Nous avons donc analysé un

retour de formation dans un Centre Médico-Social (CMS) qui a accepté de se prêter à ce travail tout en étant intéressé par celui-ci.

- L'analyse puis retour au questionnaire initial : suite à cette action riche d'enseignements nous avons pu construire les trajectoires de persévérance de 7 apprenants de la RAP.

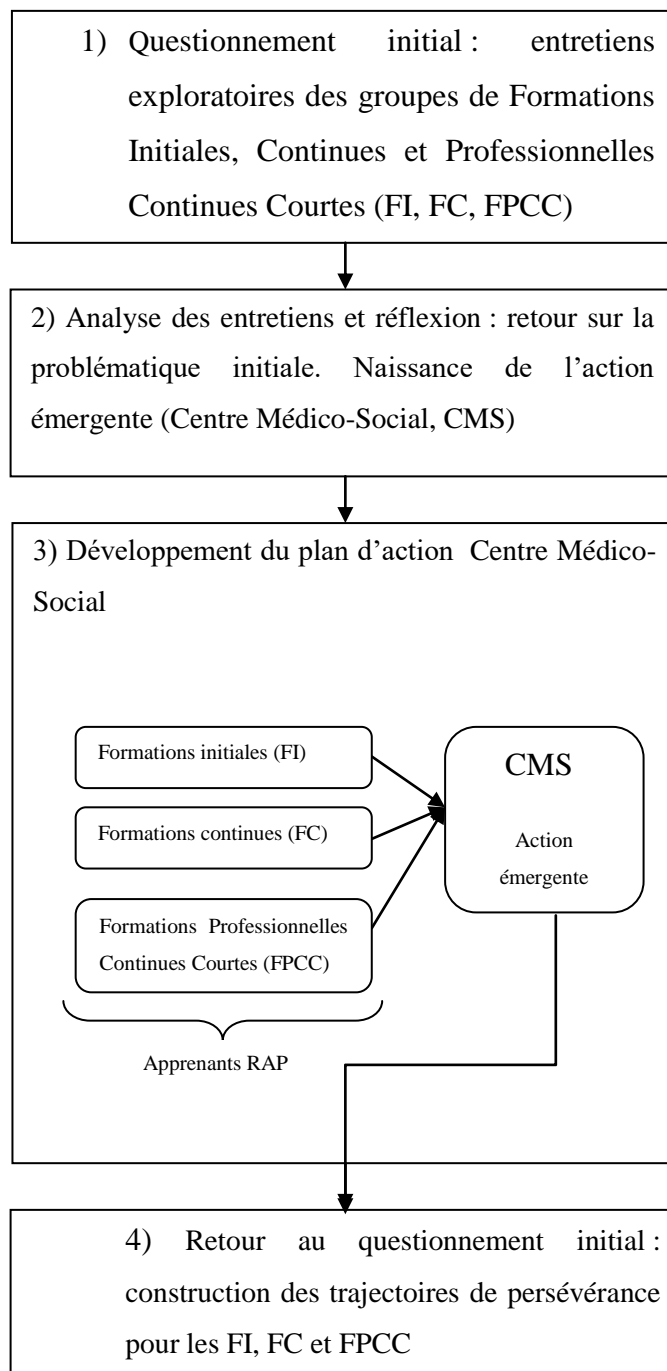


Figure 9 : schéma explicatif de la RAP en quatre temps (élaboré par l'auteure)

b) Construction longitudinale de notre recherche sur trois ans

Ces quatre étapes se déroulent sur trois années, de Mars 2014 à Mars 2017

Premier temps, en 2014, nous constituons nos trois groupes et amorçons notre étude exploratoire à travers des entretiens de groupe ou individuels. L'objectif est de comprendre si l'articulation entre les intelligences multiples, la pédagogie utilisée lors du dispositif et les

groupes de pairs ont une influence sur la persévérance dans les apprentissages d'abord dans la formation et ensuite dans la profession exercée dans une organisation, comme suggéré par l'approche récente de la persévérance (Mukamurera, 2014). Nous choisissons donc de démarrer notre étude en utilisant principalement le modèle des sciences de l'éducation. Les participants n'avaient pas encore le recul nécessaire en entreprise pour analyser l'articulation entre leurs apprentissages professionnels en entreprise et les savoirs professionnels enseignés dans le dispositif de formation.

Le deuxième temps fort est l'analyse des entretiens exploratoires. Nous avons d'abord constaté que les apprenants manquaient de recul par rapport à l'articulation entre ce qu'ils apprenaient et l'usage de ce savoir en entreprise, susceptible de favoriser la poursuite de leur apprentissage sur des corpus particuliers. Ils étaient également tellement immergés dans leur quotidien que la montée en réflexivité était difficile. Pour avancer dans nos investigations, c'était le moment propice de réfléchir à un plan d'action.

Troisième temps fort, toujours en 2014, nous développons le plan d'action. En lien avec notre métier de formatrice et notre travail de thèse sur lequel nous avons communiqué, se dégage l'opportunité de travailler avec un Centre Médico-Social (CMS). La direction s'interroge sur la possibilité de faire vivre une formation stimulation basale ® au sein de son établissement. Obligatoire et essentielle pour la direction, elle a pourtant du mal à être intégrée dans le quotidien des professionnels. La direction nous demande alors d'étudier cette problématique. Nous proposons à nos trois groupes (FI, FC, FPCC) de saisir cette opportunité et d'intégrer cette étude à notre recherche. La proposition a été acceptée.

Notons qu'avant le début de l'action CMS, quatre apprenants de formation initiale quittent la RAP. L'étude du CMS en 2015 fait office d'action émergente (McIntyre, 2008) indispensable à toute RAP. Le groupe constitué par les entretiens du CMS nous permet, par la comparaison continue (Glauser et Strauss, 1967), d'éviter les risques de circularité et d'équifinalité, risques qui se situent au sein de toute démarche compréhensive (Dumez, 2012). La réflexion est décentrée par rapport aux problèmes quotidiens des participants de la RAP ce qui leur permet d'effectuer une distanciation et une montée en métacognition.

En 2015, nous mettons en œuvre notre action au sein du CMS avec les formations initiales. Ce groupe semble être le plus disponible pour élaborer les grilles d'entretiens et les analyser. De leur côté, même s'ils manquent de temps pour s'impliquer dans cette action, les groupes de formation continue (FC) et de formation professionnelle continue courte (FPCC) souhaitent être tenus informés régulièrement de nos avancées. A travers des réunions

informelles ou des échanges par téléphone ou par mail, nous faisons le point sur leurs situations tout en donnant des nouvelles de l'action CMS. La persévérance de la formation stimulation basale ® est principalement analysée à travers l'articulation entre les niveaux individuels, collectifs et organisationnels tels que proposés dans l'approche par les apprentissages organisationnels en sciences de gestion. Nous rendons compte de cette action dans le chapitre 3. Au cours de cette année, deux apprenants de FPCC quittent le groupe pour des raisons qui ne sont pas en lien avec la recherche. Nous gardons le contact avec certains d'entre eux et suivons leur parcours personnellement.

Enfin dernier temps fort, à partir de 2016, nous commençons la construction des trajectoires de persévérance, des apprenants de la RAP avec un recul sur trois ans. Après avoir analysé les entretiens du CMS, nous croisons les données avec les participants de chaque groupe. La démarche s'effectue en trois temps :

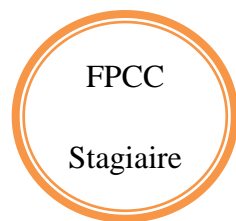
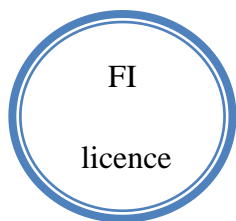
- 1) Nous comparons les résultats du CMS avec ceux de notre étude exploratoire pour voir les similitudes et les différences apportées par les deux modèles.
- 2) Nous demandons aux membres de chaque groupe de faire un retour sur les résultats du CMS. L'objectif est de comprendre ce qui fait écho à leurs situations passées mais également actuelle, ce qui les étonne, ou bien encore ce qui est à l'opposé de ce qu'ils vivent.
- 3) Nous construisons les trajectoires des apprenants de la RAP en longitudinal.

C'est grâce à cette triangulation que nous comprenons comment les apprenants de notre RAP poursuivent leurs apprentissages suite à un corpus de savoir enseigné dans une institution formative.

Notons que dans une recherche action participative, la participation tout au long du processus n'est pas obligatoire. Certains membres peuvent être amenés à quitter le processus de recherche pour des raisons personnelles. Comme McIntyre (2008) l'a fait pour certaines femmes de banlieues, nous avons gardé des liens personnels avec des membres des groupes qui sont partis pour des raisons extérieures à la recherche. Nous savons comment ils ont évolué même s'ils n'étaient plus aussi impliqués qu'au début. De plus certains départs ont été des éléments d'analyse pour notre recherche. C'est pourquoi dans le schéma, le nombre de participants en 2014 est plus élevé que le nombre de participants en 2016/2017.

Figure 10 : Schéma de notre étude sur 3 ans (élaboré par l'auteure)

2014



Constitution groupes = recrutement sur la base du volontariat

Questionnement initial : Entretiens exploratoires

2 Entretiens de groupe

2 Entretiens de groupe

4 Entretiens Individuels + Plateforme virtuelle

1 entretien avec le responsable de licence

Analyse des entretiens et réflexion

Préparation de l'action émergente 2 Entretiens de groupe + mails

Non souhait de participation mais intérêt pour le processus = échanges informels + suivi par mail + téléphone

Non souhait de participation mais intérêt pour le processus = échanges informels + suivi par mail + téléphone

2015

Action émergente Action et Analyse

CMS 17 entretiens individuels + documents Annexes

2016

Suivi par mail et téléphone + communication des résultats de l'action émergente

Suivi par mail et téléphone + communication des résultats de l'action émergente

Suivi par mail et téléphone + communication des résultats de l'action émergente

2017

Construction des 7 trajectoires

2 Entretiens individuels

3 Entretiens individuels

2 Entretiens individuels

2.3 L'analyse comparative continue au sein de la RAP pour les trois groupes FI, FC, FPCC

Nous étudions des trajectoires de persévérance d'apprenants en situation de formation initiale (FI), formation continue (FC) et formation professionnelle continue courte (FPCC). Pour autant notre objectif n'est pas d'opérer un lissage. Nous sommes consciente que chaque acteur évolue dans son propre espace d'organisation (Maurice, 1994) régie par ses formes de régulation ou de convention diverses. Nous souhaitons dégager des processus généraux sans toutefois perdre la spécificité de chaque espace. Dans les recherches qualitatives, la comparaison est faite dans un objectif de compréhension. Pour notre recherche, la place de la comparaison est centrale. Nous comparons comment les étudiants et les stagiaires persévèrent à l'intérieur de chaque groupe (FI, FC, FPCC). Et dans la continuité, nous comparons ces groupes de membres de la RAP entre eux.

Nous utilisons pour ce faire des techniques de l'analyse comparative continue de Glaser et Strauss (1967) qui sont à l'origine de la Grounded Théorie (GT). Notre démarche ici est d'expliquer comment nous comparons les données au sein de notre RAP. Nous explicitons ce qu'est l'analyse par la comparaison continue au sein de la GT (a) pour expliquer comment nous la mobilisons (b).

a) Définition de l'analyse comparative continue

L'analyse par la GT est une démarche de théorisation. Comme l'explique Paillé (1994), théoriser signifie « *dégager le sens d'un événement, c'est lier dans un schéma explicatif divers éléments d'une situation, c'est renouveler la compréhension d'un phénomène en le mettant différemment en lumière* (Paillé, 1994 p 149). En ce sens il explique que la théorisation est apparentée à un processus plus qu'à un résultat. La théorie n'est pas nécessairement aboutie, le schéma qui lie les concepts peut uniquement avoir valeur de proposition. Cette théorisation ne peut se faire qu'à partir du moment où sa construction et sa validation sont effectuées par la relation constante entre la collecte des données et l'analyse de ces dernières. Cela signifie qu'entre chaque nouvelle collecte, le chercheur analyse les données recueillies notamment au début de la recherche. Cette analyse ne débute pas une fois l'ensemble du matériau collecté mais dès la première collecte. De fait, Elle oriente les entrevues suivantes. Elle peut durer jusqu'à la rédaction du rapport dans un processus itératif (Paillé, 1994). L'attention est portée sur ce qui émerge du terrain, sur la base d'un

questionnement constant du chercheur qui constate les similitudes, les différences et les contrastes (Glaser, 1978 ; Strauss et Corbin, 1998 cités par Guillemette 2006). L'analyse est constamment enrichie par les nouvelles données et ce jusqu'à effet de saturation. C'est-à-dire qu'une nouvelle collecte n'amène plus d'enrichissement pour la théorisation du chercheur.

b) L'adaptation de l'analyse comparative continue à notre recherche.

L'analyse comparative continue retenu notre attention. Deux points nous semblent pertinents.

Le premier point est le fait que l'analyse commence dès le début de la recherche. Dans le cadre de notre recherche action participative, nous avons stipulé que nous interrogeons trois groupes (étudiants de formation initiale, de formation continue, et de formation professionnelle continue courte) lors d'une étude longitudinale. Aussi, commencer l'analyse à la fin du processus de recherche n'est pas pertinent. La comparaison doit s'effectuer dès les premiers entretiens. La comparaison dans notre étude est de trois types :

- Une comparaison qui s'effectue à l'intérieur des groupes
- Une comparaison entre les groupes
- Une comparaison par rapport à un cas exploratoire (nous expliquons la nécessité du cas dans le chapitre 3)

Le deuxième point est le fait que l'analyse entre deux comparaisons modifie l'approche du terrain. Cela valide pour nous le fait que le chercheur qui interroge des groupes différents les uns après les autres est forcément contaminé par ce qu'il a appris et analysé. Aussi, même si une grille d'entretien le guide, il aura tendance à poser ses questions différemment. Dans l'analyse comparative continue, ce fait est légitimé puisque l'analyse permet d'aborder le terrain différemment. Aussi, si dès le départ nous choisissons de poser les mêmes questions aux trois groupes, nous sommes consciente que des divergences vont s'effectuer. C'est un biais conscient de nos entretiens qui n'est nullement dommageable pour notre recherche.

Afin de faciliter la lecture des pages suivantes, nous mettons ici un tableau récapitulatif du traitement des données tout au long de la recherche.

Tableau 3 : Tableau Récapitulatif de la Recherche Action Participative

| Statut | Groupe étudié | Nombre de personnes | Recueil des données (Vermersh, 1994) | Codage | Analyse (Glaser et Strauss, 1967) | Résultat |
|-----------------------------------|---|---------------------|---|--------|-----------------------------------|-----------------|
| Apprenants de la RAP | Formation initiale Licence Administratif Economique et Social | 5 | 2 entretiens de groupe Cahier de recherche 2 entretiens individuels | Manuel | Comparative continue | 2 trajectoires |
| Apprenants de la RAP | Formation continue Master Ressources Humaines | 4 | 2 entretiens de groupe Cahier de recherche 3 entretiens individuels | Manuel | Comparative continue | 3 trajectoires |
| Apprenants de la RAP | Formation professionnelle continue (graphistes) | 4 | 6 entretiens (4 au début+2 en fin de trajectoire) Cahier de recherche | Manuel | Comparative continue | 2 trajectoires |
| Action émergente (professionnels) | Centre-médico social | 15 | 15 entretiens | Nvivo | Par noeuds | 15 trajectoires |

SECTION 3 : CONTEXTES DE LA RAP ET DE SON ACTION EMERGENTE POUR AUGMENTER LA REFLEXIVITE COLLECTIVE

La RAP, de par le petit nombre de groupes suivis, s'inscrit dans une démarche ethnographique (McIntyre, 2008). L'objectif est de travailler avec peu de personnes et de les suivre sur plusieurs mois, voire plusieurs années. Le groupe favorise le conflit socio-cognitif. C'est-à-dire qu'à travers les échanges, les débats et l'argumentation, l'analyse de l'objet de recherche s'effectue sous de multiples perspectives. C'est le vécu de chaque membre, confronté aux autres participants qui nous intéresse. Chaque expérience singulière sera donc confrontée aux autres expériences singulières.

Nous souhaitons un nombre limité de participants par groupes, 4/5 en moyenne. En effet, il est plus facile de suivre plusieurs groupes avec peu de membres qu'un seul groupe avec beaucoup de membres (Richard et Krueger, 1998). De plus nous tenons à recruter des personnes conscientes du travail qui leur est demandé en plus de leurs contraintes personnelles et professionnelles. Les personnes s'engagent en toute connaissance de cause et ce afin d'éviter des départs prématurés.

L'avantage des groupes peu nombreux, des entretiens par pairs ou par triade est de pouvoir bénéficier de la dynamique d'échange tout en permettant des entretiens en profondeur (Ritchie, Lewis, McNaughton Nicholls, Ormston, 2003). Ainsi dans une démarche compréhensive, ce n'est pas le nombre élevé de participants qui nous intéresse mais bien l'échange en profondeur de chaque participant et entre participants sur une étude longitudinale. Chacun a un espace de liberté durant les séances et les autres membres peuvent discuter des expériences singulières qu'elles y fassent écho ou qu'elles soient différentes. Cette richesse et cette démarche longitudinale pour explorer la persévérance nous semblent plus pertinentes que la collecte d'une trentaine d'entretiens réalisés à un instant T de manière indépendante. Nous souhaitons par là même faire émerger les processus de persévérance développés dans le quotidien des participants en formation puis en entreprise, en supposant qu'il existe une articulation entre les deux. Pour amener les membres à réfléchir sur leurs conditions de persévérance dans l'apprentissage de corpus de savoir, nous avons, dans le cadre de la RAP, décidé d'une action émergente pour découvrir par le vécu, les conditions de la poursuite d'apprentissages, en entreprise, sur des savoirs appris en formation.

A l'intérieur de chaque groupe les membres se connaissent. En effet, au début de notre recherche, ils suivent tous des études ou des formations ensemble. Nous n'avons pas à les cimenter ; dès le départ, les liens sociaux sont créés ce qui est pour nous un gain de temps. De plus, pour chaque groupe, nous sommes soit leur enseignante soit leur formatrice. Outre la proximité sociale et cognitive que nous entretenons avec nos participants, la possibilité de comparer notre approche pédagogique avec celle d'autres intervenants nous semblait intéressante. Nous pouvons ainsi croiser les représentations qu'ils ont de notre approche afin de mieux interpréter leurs attentes.

Notre rôle en tant qu'animatrice comporte deux volets imbriqués : « *le maintien de la communication et du climat socio-affectif de la discussion et la centration sur les tâches cognitives auxquelles la structuration d'une pensée de groupe fait appel* » (Baribeau, 2009 : 136). Ces deux points sont au centre de nos animations qu'elles soient en face à face ou virtuelles. En effet, les groupes ont été également reconstitués par l'intermédiaire d'une plateforme collaborative, la même qu'utilisée lors de nos formations. (Annexe 1). L'objectif est de déposer des contenus (entretiens, mémos...) et d'échanger par le biais du forum du chat ou des mails. Ainsi chaque groupe assiste à des séances formelles ou informelles en face à face (entretiens mais aussi évènements tels que des repas ou des sorties) et en virtuel. Nous sommes ainsi immergés dans les différents collectifs en direct ou par l'intermédiaire d'artefacts.

Dans cette section nous présentons nos deux terrains respectifs. Le premier est constitué des groupes de formation initiale, continue et professionnelle continue courte (2.1). Le deuxième fait référence au terrain de l'action émergente, le Centre Médico-Social (CMS) ; il est recommandé par la méthode de la RAP (2.2).

3.1 Contexte des formations initiales, continues et professionnelles continues courtes

Nous détaillons ici les contextes et la constitution des groupes de formation initiale (a) formation continue (b) ainsi que celui du groupe de formation professionnelle continue courte (c).

a) Contexte du groupe de FI et sa constitution

Le groupe de formation initiale est constitué de volontaires issus de la licence 3 Administrative Economique et Sociale. Ce sont des jeunes d'environ 21 ans qui n'ont jamais quitté le cursus scolaire et universitaire. Bien que certains travaillent à côté pour payer leurs études, leur temps est occupé principalement par le suivi des cours à la fac relevant d'une amplitude journalière de 8h à 12h, 5 jours et demi par semaine, du lundi au samedi midi. Leurs journées s'inscrivent principalement à l'université.

Deux ans auparavant, l'université connaissait une fusion importante entre trois sites c'est-à-dire trois universités indépendantes. Elle devient la plus grosse université francophone avec 74 000 étudiants. Les étudiants qui participent à notre étude ont débuté leur cursus universitaire en même temps que la fusion. Avant cela, chaque université avait sa spécificité par rapport aux disciplines enseignées. Bien que fusionnées, les disciplines universitaires demeurent à l'intérieur des sites physiques. De fait les étudiants de la licence AES se partagent entre des cours qui ont lieu dans deux villes différentes éloignées de 40 km soit 45 mn de trajet lorsque ce dernier est fluide. Parfois ces cours sont sur une journée, parfois ils doivent passer la matinée dans une ville et l'après-midi dans une autre. Des navettes assurent le relais, les gares routières se trouvant à 15mn à pied de chaque université.

Lorsque nous avons rencontré nos étudiants dans le cadre de notre cours, ils étaient à la fois en colère et désabusés face à l'organisation universitaire. Les mêmes contenus de cours se répercutaient d'une année sur l'autre, le nombre d'étudiants par amphithéâtre ne désemplissait pas malgré une sélection chaque année. Dans leur discours, les professeurs semblaient plus intéressés à dérouler leur contenu de cours qu'à échanger de manière vivante. Enfin, les plannings leur semblaient trop chargés, laissant peu de temps pour travailler. Les cours sur deux sites distincts s'ajoutaient à leur fatigue. Une réunion avec l'équipe pédagogique avait été demandée par les étudiants mais n'a pas aboutie.

Dans ce contexte les étudiants peinaient à trouver la motivation à la fois pour aller en cours et pour réviser chez eux. En travaillant avec eux, nous les avons trouvés particulièrement réflexifs et pragmatiques quant à leur situation. Ils se plaignaient, certes, mais avaient une analyse fine de leurs contraintes.

A la fin de la dernière séance de cours, nous avons exposé notre objet de recherche à des étudiants avec lesquels nous avons créé une certaine proximité. Nous avons exposé notre

problématique et expliqué de façon globale le déroulé en spécifiant que nous étions partis pour plusieurs mois ensemble. Nous avons également fait attention à notre statut. Au cours de la recherche nous passons de l'enseignante à l'animatrice d'un groupe de recherche. Cela voulait dire qu'aucun lien hiérarchique n'existait dans la recherche. Nous les avons par la suite laissés réfléchir. Nous les avons relancés par mail. Ceux qui acceptaient étaient invités à la première séance. Cinq étudiants se sont alors portés volontaires.

b) Contexte du groupe de FC et sa constitution

Le groupe de formation continue rassemble des étudiants qui ont décidé de reprendre des études. Cela veut dire qu'ils ont travaillé, ou qu'ils travaillent encore tout en poursuivant des études. Ce sont à la fois des salariés et des demandeurs d'emploi qui s'inscrivent à l'université en vue d'obtenir un Master 2. Ce diplôme peut être en lien avec leur poste actuel ou au contraire permettre une reconversion. A travers le diplôme, les demandeurs d'emploi augmentent leur employabilité. Trois financements sont possibles : par l'entreprise, par pôle emploi ou pour certains par autofinancement lorsqu'aucune organisation ne prend en charge le montant de la formation. Nous avons rassemblé des étudiants en formation Ressources Humaines.

Les étudiants sont de tous âges, c'est-à-dire que des jeunes de 22 ans côtoient des plus anciens qui peuvent être quinquagénaires. Les plus jeunes sont souvent en contrat professionnalisant c'est-à-dire qu'ils poursuivent leurs études depuis le bac tout en travaillant dans l'entreprise qui finance l'ensemble du cursus. C'est une alternance convenue dès le début du cursus universitaire. Les autres salariés sont en CDI. Cela fait plusieurs années qu'ils travaillent et en accord avec leurs managers et leur DRH, ils reprennent la direction des bancs de l'école.

En termes de plage horaire, ils sont dans leur entreprise du lundi au mercredi puis sont à la fac les jeudis, vendredis et samedis matin. Bien qu'ils fassent partis de la même université que les étudiants de FI, les cours sont sur le même site physique c'est-à-dire qu'ils ont lieu dans la même ville.

Pendant les séances de cours que nous partageons, les étudiants avaient là aussi des requêtes. Ils estimaient que les professeurs étaient trop scolaires, favorisant le par cœur à la réflexion. Ils pensaient que certaines matières n'apportaient aucune plus-value. Certains trouvaient même que les contenus étaient déconnectés de ce qu'ils vivaient quotidiennement. Fatigués et ayant l'impression d'être infantilisés alors qu'ils occupent des postes à responsabilité ou

qu'ils ont une certaine expérience dans les domaines étudiés, ils perdaient peu à peu leur motivation. Nous désirions comprendre comment, malgré tout, ils persévéraient dans leurs apprentissages dans la formation et dans l'entreprise.

Notre démarche a été la même que pour les formations initiales. La proximité installée avec certains étudiants nous a permis d'expliquer notre projet, ses modalités et ses contraintes. Après réflexion, 4 personnes ont constitué le groupe de FC, une première séance a été programmée. Ce sont 4 personnes qui sont en contrat professionnalisant, c'est-à-dire qu'elles travaillent depuis 4 ans dans l'entreprise en même temps qu'elles poursuivent leurs études.

c) Contexte du groupe de FPCC et sa constitution

Les stagiaires qui suivent des formations professionnelles courtes dans le cadre de notre étude sont des agents de collectivités territoriales. Ils suivent des formations en graphisme par le biais d'un organisme public à savoir le Centre National de la Fonction Publique et Territoriale (CNFPT).

Les formations dans notre étude durent 5 jours. Or, dans ce centre, les formations sont organisées sous forme de parcours, contenant plusieurs modules. Les contraintes professionnelles liées à la taille réduite des personnels administratifs rendent difficile le départ en formation. Aussi, des parcours de 30 à 45 jours s'inscrivent dans des durées d'environ trois ans. La plupart du temps, ce sont les même 12 personnes qui se retrouvent régulièrement pour suivre leur parcours de formation. Un même formateur peut intervenir sur plusieurs modules. Dans ce centre nous intervenons en tant que formatrice en logiciels de graphisme. Ces logiciels ont pour but de créer tous les supports institutionnels des collectivités (affiches, flyers, bulletins municipaux, programmations d'évènements etc).

Nous avons rencontré les stagiaires au début de leur parcours. Pendant nos formations nous avons été attentives aux difficultés qu'ils rencontraient lorsqu'ils retournaient dans leurs collectivités. Le manque de temps été principalement évoqué dans la difficulté à mettre en place des projets qu'ils avaient élaborés pendant la formation. Ces projets pouvaient être de nouvelles pratiques individuelles à mettre en place ou des projets plus conséquents comme la mise en place de protocoles pour fluidifier la construction d'un bulletin municipal. Le manque de temps était également évoqué lorsqu'il s'agissait de faire comprendre à leurs collègues la nécessité de modifier leurs pratiques pour qu'eux-mêmes puissent mettre en acte ce qu'ils avaient appris en formation. Comme pour les autres groupes, nous nous sommes interrogé sur

leur capacité à persévérer dans leurs apprentissages. Notons que c'est à partir de ce terrain et de la réflexion sur le devenir de nos contenus de formation ainsi que sur le sens de notre pratique professionnelle qu'a émergé la question de thèse.

De la même manière qu'avec nos étudiants, nous avons proposé notre projet d'étude aux stagiaires avec qui nous avons tissé des liens au début de leur parcours et qui nous racontaient facilement leurs difficultés quotidiennes. Après réflexion, suite à l'explicitation des contraintes de notre étude, 4 personnes ont décidé de former le groupe de FPCC.

Au terme de ces recrutements, notre recherche action participative est constituée de la manière suivante :

- 1 groupe de formation initiale en L3 composé de 5 membres
- 1 groupe de formation continue en Master 1 composé de 4 membres
- 1 groupe de formation professionnelle courte composé de 4 membres.

Au total, au début de la recherche 13 personnes y participaient. Nous avons finalement mené à terme 7 trajectoires, en relief dans notre tableau récapitulatif.

Tableau 4 : Tableau de synthèse des apprenants de la RAP

| Nom | âge | Genre | Trajectoire complète | Secteur d'activité en fin de trajectoire | Poste occupé |
|--|------------|---------------|-----------------------------|---|---|
| FORMATION INITIALE : LICENCE AES | | | | | |
| Hamid | 21 | Garçon | oui | Aéronautique | Responsable qualité |
| Joachim | 26 | Garçon | | | |
| Sonia | 21 | Fille | oui | Comptabilité | Stagiaire expertise comptable |
| Swann | 22 | Garçon | | | |
| Youssef | 21 | Garçon | | | |
| FORMATIONS CONTINUE : MASTER RH EN ALTERNANCE | | | | | |
| Anais | 23 | Fille | Oui | Agence d'Intérimaire | Gestionnaire RH / Conseillère en insertion |
| Mathilde | 23 | Fille | oui | Propreté et Services | Responsable formation |
| Laura | 23 | Fille | | | |
| Marine | 23 | Fille | oui | Sophrologie | Indépendante |
| FORMATIONS PROFESSIONNELLES CONTINUE COURTES | | | | | |
| Delphine | 26 | Fille | | Collectivité – de 10 000 habitants | |
| Leslie | 34 | Fille | | Collectivité – de 10 000 habitants | |
| Marydo | 48 | Fille | oui | Collectivité – de 10 000 habitants | Graphiste |
| Nicolas | 37 | Garçon | oui | Conseil général – 6000 habitants | Graphiste |

3.2 Contexte de l'action émergente du Centre Médico Social

Le CMS est un Centre Médico-Social qui accueille des personnes handicapées. Nous avons retenu cette organisation volontaire pour mener une action émergente telle que recommandée par la méthode RAP. Elle est focalisée plus précisément sur l'articulation entre formation professionnelle courte et poursuite des apprentissages sur le poste de travail. Ce qui va nous intéresser ici plus particulièrement dans cette étude de cas, pour une montée en réflexivité des membres de la RAP sur leur persévérance, c'est l'approfondissement des déterminants individuels, collectifs et organisationnels de l'apprentissage pour mieux comprendre ceux de la persévérance.

La formation stimulation basale fait partie du projet d'établissement D. depuis de nombreuses années. Cette approche respectueuse des personnes handicapées est suivie par tous les membres du centre D. Pour autant, il semblerait que sa mise en pratique tendrait à s'essouffler au sein de l'équipe professionnelle. Alors que la direction pensait que les gestes allaient de soi, elle s'est retrouvée face à un triste constat. La mise en pratique de la formation stimulation basale se perd. L'objectif est donc de comprendre comment le savoir en stimulation basale peut être maintenu dans le centre.

Paradoxe : une formation cruciale mais qui s'essouffle

Ce n'est que 15 ans après son ouverture en 1965, que les formations sont apparues au centre D. spécialisé à ce jour dans l'accueil en externat d'enfants en situation de polyhandicap. L'évolution de la qualification du personnel a contribué à faire passer ce centre « *de la garderie à la professionnalisation*² ». Depuis cette structure est en perpétuelle recherche d'équilibre entre service rendu, besoin de l'enfant et obligations réglementaires. En effet, le handicap est en constante évolution et son approche est de plus en plus réglementée. Un décret du 24 octobre 1989 précise les conditions techniques d'autorisation des établissements et services prenant en charge des enfants polyhandicapés. En parallèle, l'évolution des techniques médicales oblige les professionnels à augmenter leurs connaissances afin de s'adapter à ce contexte en constant mouvement. C'est pourquoi, des formations, des temps de réflexion et d'accompagnement sont indispensables à mettre en place au sein de cet établissement afin d'accompagner le professionnel dans sa pratique.

² Projet d'établissement 2009-2014. Tous les éléments en italique de cette première partie correspondent à des extraits de ce projet

Bien que l'approche du handicap touche de nombreux domaines (sociaux, financiers, médicaux, éducatifs...) et de nombreux acteurs (enfants, familles, partenaires...), la présente étude se situe principalement à l'intérieur de la structure D.. Elle questionne le lien entre le professionnel et l'enfant. Par ce lien, l'organisation doit faire face à une double contrainte : s'assurer du bien-être de l'enfant et de l'épanouissement professionnel de chaque intervenant. Cet épanouissement n'est pas évident puisque « *les soins de « Nursing » prennent 80% du temps* » selon le chef de service. Aussi la pratique pourrait, de l'extérieur paraître insignifiante voire peu valorisante. Pourtant, « *cette approche au quotidien et dans le quotidienneté est celle qui est la plus susceptible d'être comprise par l'enfant* » (chef de service). Nous comprenons alors que le professionnel devient rapidement un pilier pour l'enfant. La pratique, de part ces activités de « *Nursing* », est donc inscrite dans le quotidien des enfants et demande une adaptation du professionnel quasi-permanente. C'est par la micro-observation et le temps passé pour chaque acte du quotidien (repas, change, échange...) qu'il pourra participer « *au projet thérapeutique éducatif et pédagogique individuel défini pour chaque enfant* ». Ainsi le professionnel est amené à faire évoluer ses connaissances, ses capacités de réflexion et de créativité.

Pour accompagner ces activités du quotidien, l'établissement D. met en place des formations « stimulation basale ». Cette approche vise à accompagner des personnes en situation de crise ou des personnes présentant un handicap durable, lorsque leurs compétences sont nettement réduites sur le plan des interactions humaines et de leurs possibilités de régulation de leur propre équilibre. Elle s'oriente toujours en fonction des besoins fondamentaux, simples et primordiaux des personnes et a donc toute sa place dans les actes journaliers. Il serait pourtant, réducteur de la cantonner à ce domaine, la stimulation basale pouvant être appliquée lors de soins médicaux. Aussi, cette formation est proposée à tout le personnel, c'est-à-dire aussi bien les Moniteurs Educateurs (ME) et Aide Medico-Psychologique (AMP) que les kinésithérapeutes, ergothérapeutes, infirmières et autres personnels soignants. La volonté du personnel encadrant est donc de former l'équipe dans son ensemble afin d'apporter le maximum de « *bienveillance* » aux enfants.

L'équipe est un élément indispensable au bon fonctionnement du centre. Elle « *n'est pas une mosaïque d'intervenants travaillant côte à côte, mais une structure, un ensemble d'individus inclus dans un projet centré sur l'enfant, où chaque professionnel doit avoir la capacité d'enrichir sa pratique des connaissances issues de disciplines qui ne sont pas les siennes, sans perdre sa spécificité professionnelle* » (Chef de service). Transdisciplinarité,

coopération, échange de savoirs permettent à l'équipe d'aller dans la même direction pour développer les efforts en harmonie. Car sa charge de travail est colossale « *l'équipe gère des consultations et des examens médicaux (en interne ou en externe), des soins infirmiers, des prises en charges éducatives etc. Elle va avoir à organiser leurs conséquences : adaptation quasi permanente à l'état de l'enfant, incidence sur le rythme de vie, l'organisation de la journée, mobilisation et installation pluriquotidienne* » (Chef de service). Afin d'aller dans la même direction tout en restant respectueuse de l'enfant, la stimulation basale ® reste là aussi en toile de fond. Elle permet à l'équipe d'avoir une approche commune et facilite ainsi les échanges entre professionnels.

Afin de piloter cette activité de groupe, le personnel encadrant se compose d'un Directeur et d'un Chef de Service. Bien qu'en sous-effectif, cette ligne hiérarchique courte permet de laisser à l'équipe des instructions générales lui permettant de prendre des décisions la plupart du temps en toute autonomie et en responsabilisant ainsi chaque membre. Le lien entre personnel encadrant et équipe médico-sociale est assurée à travers des réunions techniques sur le suivi et l'amélioration des prises en charge. Afin de répondre aux différents objectifs, « *la formation, l'information et l'actualisation des connaissances occupent une place privilégiée en matière de moyens* ». La formation stimulation basale, obligatoire depuis de nombreuses années semble être une approche liant le professionnel, son équipe et la hiérarchie.

Il semblerait donc à la lecture de ces quelques lignes, que la stimulation basale soit parfaitement intégrée à la culture de D. et aux pratiques des professionnels. L'équipe en place est rôdée et la hiérarchie impulse et maintient cette formation à travers les réunions et le plan de formation.

Pour autant, suite à des observations, le personnel encadrant s'est rendu compte d'un paradoxe : malgré la volonté affichée de la hiérarchie, l'importance des actes du quotidien, et le professionnalisme des intervenants, la mise en place de la stimulation basale semble s'essouffler. La question n'est pas de savoir s'il faut maintenir cette formation mais plutôt comment la faire vivre sur le long terme afin de continuer à proposer des soins de qualité aux enfants. Cela suppose clairement une interrogation quant au retour de formation du professionnel et des connaissances transmises lors de sa formation.

Nous avons mené les 17 entretiens entre janvier et février 2015. L'échantillon se compose de professionnels qui constituent des équipes soignantes autour de l'enfant. Notre panel comporte 7 Aides Médico-Psychologiques (AMP), 6 Moniteurs Educateurs (ME), une

infirmière, un kinésithérapeute, une psychologue ainsi que le chef de service. Soit 17 professionnels. Ces entretiens ont une durée moyenne d'une heure. Ils sont assez longs pour pouvoir aborder les dimensions étudiées et assez courts pour ne pas déstabiliser l'équipe et les enfants quand un des professionnels est en entretien. La psychologue et le chef de service ont été interrogés pour trianguler les données. Ils ne font pas l'objet d'une analyse aussi approfondie que les 15 professionnels qui travaillent au quotidien avec les enfants. Nous synthétisons l'ensemble dans le tableau suivant.

Tableau 5 : Tableau récapitulatif des professionnels du CMS

| Nom | Age | Genre | Poste | Ancienneté au sein du CMS |
|-----------|--------|--------|-----------------------------------|---------------------------|
| Anne | 46 ans | Fille | Aide Médico-psychologique (AMP) | 11 ans |
| Brice | 42 ans | Garçon | Chef de Service | 4 ans |
| Coralie | 48 ans | Fille | Moniteur Educateur (ME) | 11 ans |
| Daniel | 42 ans | Garçon | Kinésithérapeute | 2 ans |
| Elodie | 28 ans | Fille | Aide Médico-psychologique (AMP) | 3 ans |
| Francesca | 44 ans | Fille | Aide Médico-psychologique (AMP) | 3 ans |
| Hamine | 28 ans | Garçon | Moniteur Educateur (ME) | 5 ans |
| Julien | 48 ans | Garçon | Aide Médico-psychologique (AMP) | 10 ans |
| Marie-Jo | 53 ans | Fille | Moniteur Educateur (ME) | 35 ans |
| Marion | 27 ans | Fille | Aide Médico-psychologique (AMP) | 1 an |
| Martine | 54 ans | Fille | Infirmière | 1 an |
| Michel | 52 ans | Garçon | Aide Médico-psychologique (AMP) | 25 ans |
| Michèle | 55 ans | Fille | Psychologue | 22 ans |
| Nadège | 39 ans | Fille | Moniteur Educateur (ME) | 7 ans |
| Nafila | 35 ans | Fille | Moniteur Educateur (ME) | 1 an |
| Pascale | 56 ans | Fille | Aide Médico-psychologique (AMP) | 27 ans |
| Pierre | 26 ans | Garçon | Formation Moniteur Educateur (ME) | 2.5 ans |

SECTION 4 : LA COLLECTE DES DONNEES AU SEIN DE LA RAP ET DU CMS

En termes de récolte des données la RAP est assez flexible. McIntyre (2008) et Kloecker, (2012) stipulent que l'on peut utiliser des données sous diverses formes comme des entretiens, des écrits, des photos, des vidéos... La pluralité de ces supports permet à chacun de s'exprimer suivant sa sensibilité. Krishnaswamy (2005) donne également des outils pour faciliter le conflit socio-cognitif tel que le brainstorming, l'utilisation du mindmapping ou par exemple le diagramme de Venn.

La généralisation ne tient pas aux particularités de chaque situation mais plutôt aux processus que ces singularités ont mis en avant. Ces mécanismes, en lien direct avec les déterminants sociaux et subjectifs, rendent compte des modalités que les acteurs ont mises en place au fil du temps imposées à la fois par des dimensions psychiques (système culturel, symbolique, fonctionnel) et externes (normes, modèles, représentations communes, logiques sociales (Barus-Michel et Giust-Desprairies, 2000). La généralisation (ou généricité proposée par Avenier, 2011) sera mise à jour par les processus et notamment l'articulation entre les individus, leur vécu analysé dans leur propre temporalité et leur contexte particulier.

Nous avons choisi d'utiliser les techniques d'entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994). Ces techniques ont pour objectif de faire décrire aux personnes des événements de manière à faire ressortir l'action effective. Nous recherchons comment la personne a agi et non ce qu'elle a ressenti ou ce qu'elle a vécu de manière générale. Il s'effectue post événement. Il aide l'interviewé à aller au-delà de l'implicite inhérent à la dimension agie afin d'élucider les processus qui lui ont permis de mener à bien son action. Nous souhaitons que la personne décrive l'action qu'elle a mise en œuvre dans son contexte singulier. Pour cela nous lui demandons d'évoquer son passé à travers l'écoute et le repérage. Nous recherchons ce qui n'est pas dit mais qui pourrait l'être (Vermersch, 1994).

Ces entretiens sont semi-directifs. Notre grille théorique exploratoire nous sert de base, de repères sur ce que l'on souhaite connaître. Les questions sont neutres et peu nombreuses afin que la personne puisse détailler ses actions. Nous utilisons alors la technique des relances pour amener l'interviewé à approfondir ses réponses. Elles sont de type : "Pourriez-vous préciser ce point", "Comment expliqueriez-vous" "Qu'entendez-vous par".

Dans cette section nous faisons état des éléments communs à nos deux terrains dans la collecte des données ainsi que leurs divergences. Nous définissons en premier les techniques des entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994) utilisés dans le cadre de notre RAP (3.1) puis au sein du Centre Médico-Social (3.2).

4.1 La collecte des données par les entretiens d'explicitation au sein de la RAP

Les techniques d'entretiens d'explicitation ont été utilisées tout au long de la recherche que ce soit dans la partie exploratoire, au cours de l'immersion dans les collectifs ou en fin de trajectoire. Au début et en fin de trajectoire les entretiens sont formels (Annexe 2 et 3). C'est-à-dire que nous avons des grilles de lecture pour diriger l'entretien. Nous les avons enregistrés et retranscrits (Annexe 4 et 5). En revanche, nous dirions qu'au milieu de notre étude, nous avons utilisé les techniques de l'entretien d'explicitation de manière informelle. Au cours d'évènements immersifs (repas, échanges téléphoniques, sorties...) nous interrogeons les apprenants de la RAP sur leur vécu, au cours des conversations. Les éléments importants étaient enregistrés post réunion sous forme de mémos audios dans notre téléphone puis reportés dans nos cahiers de recherche. La relecture de ces notes nous a permis de prendre une certaine distance face à nos entretiens et de nous interroger sur les interprétations que nous avons des expériences citées. Nous avons également pris des notes lorsque des idées ou des remarques faisaient surface en dehors des temps formels d'entretien. Nous étions immergée dans les collectifs et beaucoup d'échanges informels ont été créés.

Pour les formations professionnelles continues courtes (FPCC), l'éloignement géographique nous a dirigé vers des entretiens individuels en début et en fin de trajectoire.

Dans la phase exploratoire, nous nous sommes déplacée sur le lieu géographique de chaque apprenant et les avons interrogés en nous appuyant sur une grille d'entretien commune à tous les groupes (Annexe 2).

Au milieu des trajectoires, nous avons utilisé les techniques de l'entretien d'explicitation dans des espaces informels. Si au cours d'une conversation l'apprenant mentionnait des faits en relation avec notre recherche, nous utilisions alors les techniques de relance afin d'approfondir les dires.

En fin de trajectoire, nous menons, pour les deux apprenants restants, des entretiens d'explicitations individuels tels que réalisés en début de trajectoire.

Pour les formations initiales (FI), l'entretien de groupe que nous avons souhaité privilégier, était plus facile à organiser. Nous utilisons en début de trajectoire, les techniques de l'entretien d'explicitation au niveau de l'individu situé dans un groupe d'analyse de pratiques au sens de Balint (1963). Tous les apprenants sont réunis autour d'une table. Nous interrogeons ainsi un étudiant avec la même grille d'entretien que celle utilisée pour les formations professionnelles courtes. L'entretien est donc écouté par ses pairs. Une fois l'entretien individuel terminé, les autres participants régissent à la fois à l'entretien principal et à la fois aux commentaires des autres apprenants.

En milieu des trajectoires, nous employons comme pour les formations professionnelles courtes, les techniques de l'entretien d'explicitation dans des espaces informels. Notons que nous construisons l'action émergente avec les deux apprenants qui sont restés jusqu'au terme de la recherche. Parfois, au cours de l'élaboration du plan d'action du Centre Médico-Social, il arrive que les étudiants racontent leur vécu. Nous utilisons alors les techniques d'explicitation pour approfondir leurs dires.

En fin de trajectoire, comme pour le groupe précédent, nous menons des entretiens individuels.

Pour les formations continues, le déroulé des entretiens est le même que pour les formations initiales. En début de trajectoire, nous utilisons les techniques de l'entretien d'explicitation en groupe, au milieu nous échangeons dans des espaces informels puis en fin de trajectoire nous menons un entretien individuel.

Tout au long de la recherche, la charge cognitive est importante puisque nous changeons de statut régulièrement. Intervenante, chercheuse ou confidente, il nous faut régulièrement être attentive à notre posture. Il nous arrive fréquemment d'engager une conversation personnelle de comprendre qu'à partir d'un moment on entre dans des vécus en lien avec la recherche (nous utilisons alors les techniques d'explicitation) pour reprendre le court de la conversation personnelle. C'est ce travail qui a permis la richesse de notre collecte et l'immersion dans les collectifs.

4.2 La collecte des données par les entretiens d'explicitation au sein de l'action émergente

Pour collecter les données lors de notre action émergente (Centre Médico-Social nommé D.), nous avons choisis de procéder à des entretiens d'explicitation au sens de Vermersch. (1996). Pour rappel, l'objectif du questionnement d'explicitation est d'aider à la description de l'action effective. Il s'effectue à posteriori, après que l'action a été effectuée, et aide l'interviewé à dépasser l'implicite inhérent à la dimension agie, afin d'élucider comment il s'y est pris pour effectuer cette action. L'objectif n'est pas que la personne nous donne des lois générales sur son mode de fonctionnement mais donne la description de l'action mise en œuvre dans une situation particulière. Ainsi l'interviewé est dirigé vers l'évocation de son passé singulier. Notre choix est également soumis au fait que, à l'instar de la RAP, nous souhaitons mener une action *avec* les acteurs et non pas *pour* les acteurs. (McIntyre, 2008).

Les entretiens des 17 professionnels se déroulent en face à face. Les entretiens de groupe ont été écartés, le but étant de se focaliser sur l'individu, sa perception de son retour de formation et sa réintégration au sein du groupe. Nous avons donc besoin qu'il s'exprime sans subir de pression de la part du groupe (consciente ou inconsciente) afin qu'il puisse faire ressortir d'éventuelles problématiques ou tensions existant au sein de ce dernier.

Nous avons construit cette étude en étroite collaboration avec deux apprenants représentant des Formations Initiales (FI). Les groupes de Formation Continue (FC) et de Formation Professionnelle Continue Courte (FPCC) n'ont pas pu s'impliquer autant dans l'étude. Ils ont un statut différent des FI puisqu'ils travaillent et sont donc salariés. Ils ont ainsi moins de temps libre. Cependant ils souhaitent être tenus au courant des avancées. Nous répondons à leur demande à travers les rendez-vous informels (repas, sorties, échanges téléphoniques).

Lors d'une première réunion (2h) avec les FI, en vue de la préparation de cette action, nous avons listé les questions que nous avions, suite au premier entretien avec le chef de service. Il nous manquait certaines informations contextuelles pour comprendre comment les savoirs appris en formation étaient ou non appliqués.

Suite à la réponse du chef de service nous avons élaboré une première grille d'entretien (réunion de 2h). Les étudiants ont fourni les questions et la chercheuse les a liées aux concepts

théoriques. Nous avons alors eu un entretien avec le chef de service et son directeur qui y ont apporté quelques précisions intéressantes pour notre étude.

Lors d'une dernière réunion (1h), nous avons finalisé cette grille qui a été envoyée par mail et validée par le chef de service et la direction. (Annexe 6)

Les entretiens ont également été co-construits avec le directeur et le chef de service. Cette méthodologie participative nous semble primordiale. Bien qu'ayant la rigueur scientifique, il nous manque la connaissance du terrain. Ce manque peut engendrer des oublis de questions pertinentes occultant certaines dimensions du quotidien. Cela nous permet également de mesurer l'implication de la hiérarchie et sa volonté quant au maintien de la formation « stimulation basale » et sa diffusion au sein de l'établissement.

SECTION 5 : LE CODAGE DES DONNEES AU SEIN DE LA RAP ET DE L'ACTION EMERGENTE

Dans cette section, nous expliquons les particularités du codage de notre recherche en lien avec la complexité de notre méthodologie pour construire in fine des trajectoires de persévérance. Dans un premier temps, nous explicitons ce que nous entendons par trajectoire (4.1). Dans un deuxième temps, nous expliquons que notre codage s'est déroulé en trois phases. La première est effectuée lors des tout premiers entretiens exploratoires (4.2). Le deuxième a été élaboré suite à l'action émergente (4.3). Nous concluons cette section et ce chapitre par le codage des 7 trajectoires des apprenants de la RAP (4.4)

5.1 La trajectoire comme relation d'évènements dans un temps donné

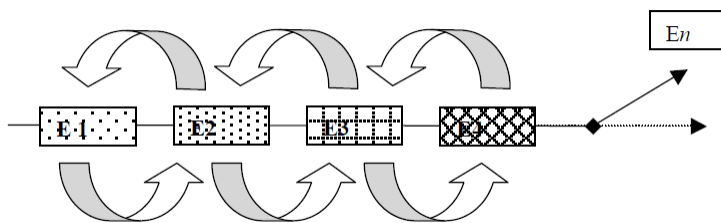
La notion de trajectoire est liée à Strauss (1992) qui, dans le milieu médical, a étudié des trajectoires de patients. Il s'intéresse à la problématique de la mort et la prise en charge de l'agonie dans les institutions. Ses travaux s'inspirent de Dewey. Pour lui, les faits sociaux résultent d'interactions entre individus et des interactions de ces individus avec leur environnement. Ils ne sont pas figés.

L'étude d'une trajectoire pose la question de la relation qui existe entre les évènements locaux qui s'inscrivent dans des situations plus globales. Lemke (2002a,b) se questionne sur les temporalités liées à la formation. Il en note trois :

- Le temps court (de quelques heures à quelques mois)
- Le temps moyen (de 1 à 3 ans)
- Le temps long (supérieur à la décennie)

Filliettaz, de Saint-Georges et Duc (2008) expliquent que la trajectoire est située, qu'elle se compose d'évènements empiriques sur des échelles de temps variable. Elle est dynamique et n'est pas définissables à priori. C'est une unité fondée sur l'activité. A ce titre ce n'est ni un concept ni une catégorie. Elle se compose d'épisodes variables qui s'enchaînent et dont certains peuvent mener à des bifurcations. Ces épisodes peuvent être interprétés et réinterprétés. C'est-à-dire qu'ils s'enchaînent mais que l'épisode suivant permet de donner du sens à l'épisode précédent. Ils modélisent la trajectoire située ainsi.

Figure 11 : Transitions et (re) configuration d'épisodes dans une trajectoire située (E=épisode) (De st Georges, 2008)



Dans notre recherche, les trajectoires se construisent par un tissage d'épisodes liés à la formation et d'autres aux expériences sur les postes de travail.

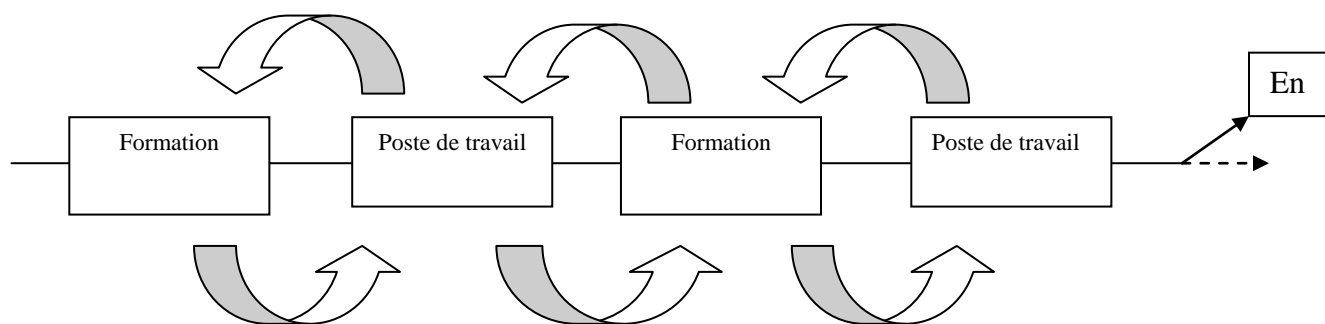


Figure 12 : Transition des épisodes de formation et en entreprise dans l'articulation dispositif de formation/entreprise (élaborée par l'auteure)

Dans le cadre du CMS, la trajectoire étudiée des professionnels est courte. Six mois s'écoulent entre le moment où la formation est finie et où nous interrogeons les professionnels. Nous pouvons la représenter par le schéma suivant :

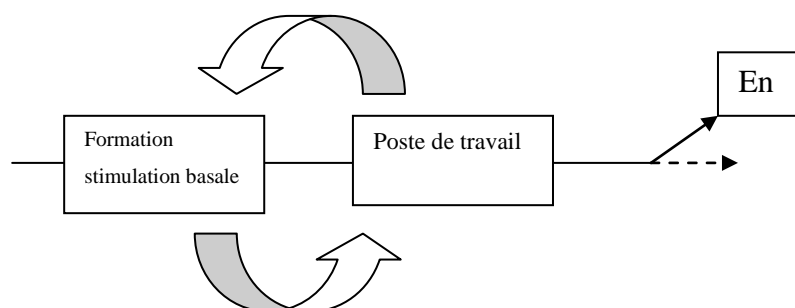


Figure 13 : transition entre deux épisodes dans le cadre du CMS (élaborée par l'auteure)

5.2 Phase 1 : le codage lors de la phase exploratoire

Nous avons commencé le premier entretien par les Formations Initiales (FI). Nous l'avons par la suite codé manuellement. Pour chaque clé nos modèles (pédagogie, intelligences multiples, groupe, organisation), nous avons surligné les parties, phrases ou mots en différentes couleurs. Nous avons par la suite commencé à remplir notre tableau comparatif dont nous

donnons ici la structure. Nous mettons en relief les aspects théoriques. Tous les concepts n'ont pas été abordés avec la même profondeur. Nous avons d'abord orienté nos questions sur ce qu'ils vivaient dans le dispositif de formation puisque c'est notre point de départ.

Puis nous avons interrogé le groupe de Formation Continue et avons procédé au traitement de la même façon. Une fois les deux tableaux remplis, et même s'il manquait encore des entretiens, nous avons écrit un mémo sur les éléments que nous pouvions comparer. Avec ces premiers éléments en tête, nous avons interrogé trois apprenants de Formation Professionnelle Continue Courte. Le codage et le remplissage du tableau (pour exemple Annexe 7) ont été identiques, tout comme l'écriture du mémo. A ce stade nous avons écrit un premier mémo général.

Nous avons alors, avec la même procédure, recommencé la boucle des entretiens en réinterrogeant les FI. Une fois le tableau des FI finalisé, nous avons écrit un mémo uniquement sur ce groupe. Puis nous avons interrogé à nouveau les FC. Nous avons ainsi écrit un mémo sur la comparaison des deux tableaux. Enfin, nous avons finalisé le tableau des FPCC et avons écrit un mémo global. C'est ce dernier mémo que nous avons retravaillé pour rendre compte de l'analyse décrite dans le chapitre 3 suivant.

Nous avons repris les éléments théoriques puis avons, conformément à la démarche compréhensive (Dumez, 2012), laissé émerger des données du terrain. Au début de la recherche, les personnes étaient plutôt immergées dans les dispositifs de formation. Aussi, nous avons axé les entretiens sur les éléments le concernant. Notre analyse dans cette partie exploratoire est basée sur des concepts théoriques et émergents. Nous rendons compte de cette analyse dans le chapitre 3 section 1.

Tableau 6 : Tableau de comparaison intra-groupe de l'étude exploratoire

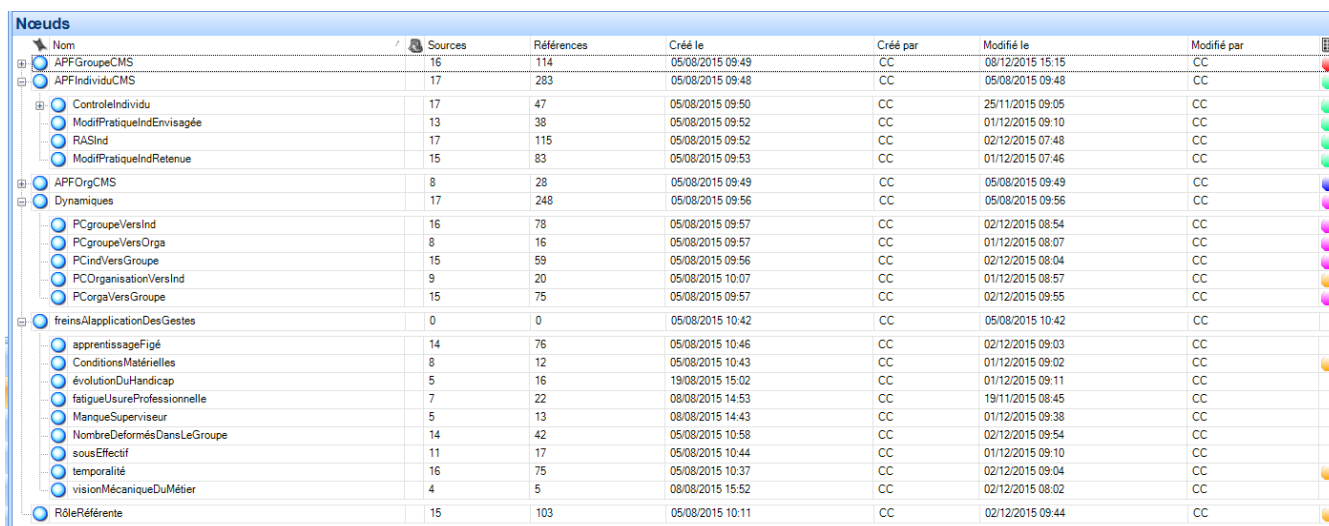
| | Concepts et indicateurs | Nom | Nom | Nom |
|--|---|-----|-----|-----|
| Intelligences multiples | <p>verbale/linguistique : lit, écrit, aime entendre des histoires...</p> <p>musicale/rythmique : chante, écoute de la musique, besoin de rythme...</p> <p>corporelle : bouge, marche, aime jouer la comédie...</p> <p>visuelle / spatiale : schémas, tableaux, couleurs...</p> <p>logico-mathématique : résolution de problèmes, fait des prévisions des hypothèses...</p> <p>interpersonnelle : interaction avec les autres, échange, travaille en groupe...</p> <p>intrapersonnelle : haute réflexivité, se fixe des buts, récite dans sa tête...</p> <p>du naturaliste : listes, catégories, structures...</p> | | | |
| Pédagogie | <p>Magistro-centriste : relation forte avec le savoir. L'apprenant de se sent pas valoriser, reconnu...</p> <p>Active : l'apprenant sent qu'on prend ses besoins en compte, on lui demande son avis...</p> <p>Cognitive : techniques pour apprendre à apprendre, autonomie, réflexivité demandée...</p> | | | |
| Groupe | <p>Logiques de projet : travail en groupe, projet commun...</p> <p>Logique de conflit-sociocognitif : argumentation, échange de points de vu...</p> <p>Logique de communication : échange, circulation des informations...</p> <p>Logique de reformulation : laisse du temps pour que les étudiants assimilent...</p> <p>Logique d'appui collectif : aide, partage des ressources...</p> <p>Conflits : apprenant isolé, frustré par le groupe...</p> | | | |
| Organisation | Organisation du travail : planification, coordination des activités... | | | |
| Données émergentes sur la nature des groupes | <p>Groupe de professeurs</p> <p>Groupe de professionnels : échange de pratiques</p> <p>Groupe d'étudiants virtuels : les autres étudiants en général dans et hors promo</p> | | | |

5.3 Phase 2 : le codage pour l'action émergente

C'est à la suite de l'action émergente que nous avons pu construire les tableaux des trajectoires des apprenants de la RAP que nous avons décrits plus haut. Nous expliquons ici les étapes intermédiaires de leurs constructions à travers le codage des 17 entretiens effectués au sein du Centre Médico-Social.

L'analyse du CMS s'est déroulée en quatre temps. Tout d'abord nous avons codé les entretiens des 15 professionnels interrogés qui travaillent quotidiennement avec les enfants sous Nivivo (a). Nous avons ensuite créé des tableaux d'analyse pour chacun d'eux (b). Pour chaque professionnel, nous avons construit un schéma illustrant sa trajectoire de persévérance suite à la formation suivie (c). Cette démarche a permis de construire un tableau récapitulatif global (d) qui nous a donné accès à trois typologies permettant de qualifier les trajectoires de persévérance.

a) Codage Nvivo.



| Nom | Sources | Références | Créé le | Créé par | Modifié le | Modifié par |
|------------------------------|---------|------------|------------------|----------|------------------|-------------|
| APFGroupeCMS | 16 | 114 | 05/08/2015 09:49 | CC | 08/12/2015 15:15 | CC |
| APFIndividuCMS | 17 | 283 | 05/08/2015 09:48 | CC | 05/08/2015 09:48 | CC |
| ControleIndividu | 17 | 47 | 05/08/2015 09:50 | CC | 25/11/2015 09:05 | CC |
| ModifPratiqueIndEnvisagée | 13 | 38 | 05/08/2015 09:52 | CC | 01/12/2015 09:10 | CC |
| RASInd | 17 | 115 | 05/08/2015 09:52 | CC | 02/12/2015 07:48 | CC |
| ModifPratiqueIndRetenue | 15 | 83 | 05/08/2015 09:53 | CC | 01/12/2015 07:46 | CC |
| APFOrgCMS | 8 | 28 | 05/08/2015 09:49 | CC | 05/08/2015 09:49 | CC |
| Dynamiques | 17 | 248 | 05/08/2015 09:56 | CC | 05/08/2015 09:56 | CC |
| PCGroupeVersInd | 16 | 78 | 05/08/2015 09:57 | CC | 02/12/2015 08:54 | CC |
| PCGroupeVersOrga | 8 | 16 | 05/08/2015 09:57 | CC | 01/12/2015 08:07 | CC |
| PCIndVersGroupe | 15 | 59 | 05/08/2015 09:56 | CC | 02/12/2015 08:04 | CC |
| PCOrganisationVersInd | 9 | 20 | 05/08/2015 10:07 | CC | 01/12/2015 08:57 | CC |
| PCOrgaVersGroupe | 15 | 75 | 05/08/2015 09:57 | CC | 02/12/2015 09:55 | CC |
| freinsAlApplicationDesGestes | 0 | 0 | 05/08/2015 10:42 | CC | 05/08/2015 10:42 | CC |
| apprentissageFigé | 14 | 76 | 05/08/2015 10:46 | CC | 02/12/2015 09:03 | CC |
| ConditionsMatérielles | 8 | 12 | 05/08/2015 10:43 | CC | 01/12/2015 09:02 | CC |
| évolutionDuHandicap | 5 | 16 | 19/08/2015 15:02 | CC | 01/12/2015 09:11 | CC |
| fatigueUsureProfessionnelle | 7 | 22 | 08/08/2015 14:53 | CC | 19/11/2015 08:45 | CC |
| ManqueSuperviseur | 5 | 13 | 08/08/2015 14:43 | CC | 01/12/2015 09:38 | CC |
| NombreDeformésDansLeGroupe | 14 | 42 | 05/08/2015 10:58 | CC | 02/12/2015 09:54 | CC |
| sousEffectif | 11 | 17 | 05/08/2015 10:44 | CC | 01/12/2015 09:10 | CC |
| temporalité | 16 | 75 | 05/08/2015 10:37 | CC | 02/12/2015 09:04 | CC |
| visionMécaniqueDuMétier | 4 | 5 | 08/08/2015 15:52 | CC | 02/12/2015 08:02 | CC |
| RôleRéférénte | 15 | 103 | 05/08/2015 10:11 | CC | 02/12/2015 09:44 | CC |

Figure 14 : codage du CMS sous Nvivo

Le concept théorique de référence qui nous intéresse dans l'encodage des données est celui de l'apprentissage organisationnel pour analyser les interactions dans l'apprentissage en

entreprise entre les trois niveaux : individu, groupe organisation. Selon le modèle théorique de Crossan et al (2013), les dimensions d'analyse du processus d'apprentissage sont la Variation (pratiques envisagées à l'issue de la formation stimulation basale), la Sélection (les contraintes internes et externes qui s'exercent sur le choix de pratiquer ou pas), la Rétention (pratiques retenues et mises en œuvre induisant une nouvelle phase d'apprentissage qui peut être autant théorique à travers la recherche de connaissances codifiées qu'expérientielles).

Nous avons dans un premier temps créé un nœud principal par niveau. Nous avons donc un nœud individu, groupe et organisation. A l'intérieur de chacun d'eux, nous avons créé des nœuds secondaires reprenant les concepts de Variation Sélection et Rétention. Chaque dynamique qui relie les niveaux entre eux a été codée dans des nœuds différents. Nous avons créé un nœud pour la dynamique individu vers groupe et un groupe vers individu. De même nous avons créé une dynamique groupe vers organisation et inversement. Enfin, nous avons créé des nœuds liés aux contraintes qui apparaissaient au fur et à mesure du codage et qui représentent les pressions de sélection internes et externes. Nous avons encodé de façon émergente les tensions évoquées par les individus dans leur processus d'apprentissage, en cherchant à déterminer le niveau de prescription impliqué (Hatchuel, 1994).

b) Tableaux individuels d'amorce de la modélisation des trajectoires

Pour les 15 professionnels interrogés qui travaillent avec les enfants, nous avons construit un tableau récapitulatif des trajectoires courtes d'apprentissage enrichi des verbatim. En colonnes nous avons mis les trois niveaux (individu, groupe, organisation). Nous y avons fait apparaître pour chacun des niveaux les freins ainsi que les rapports de prescriptions. Nous avons écrit un mémo à la fin de chaque tableau.

Tableau 7 : amorce de la modélisation des trajectoires (élaboré par l'auteure)

| | Individu | Groupe | Organisation |
|-----------|--|---|---|
| Formation | Détail de la boucle VSR V= S= R= | <u>Groupe de collaborateurs</u> ▪ « verbatims encodés » ▪ Analyse ⇒ Rapport de prescription Freins | <u>Organisation</u> ▪ « verbatims encodés » ▪ Analyse ⇒ Rapport de prescription de Freins |

Exemple d'un tableau (Annexe 8)

c) Construction des schémas explicatifs de persévérance au sein du Centre Médico-Social


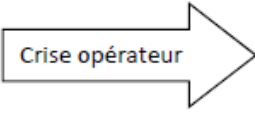
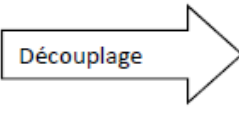
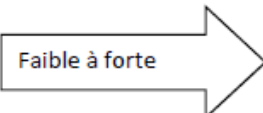
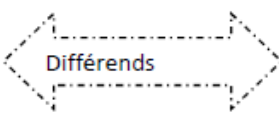

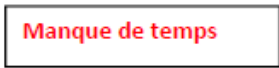
Pour chaque professionnel interrogé, nous avons construit un schéma de persévérance qui reprend les éléments de gestion de notre grille d'analyse (Crossan et al, 2013, Hatchuel, 1996) à savoir les niveaux (individu, groupe, organisation), les pressions de sélection (freins) et les rapports de prescriptions.

Pour cela nous avons repris le modèle de Crossan et al (2013) comprenant les trois niveaux (individu, groupe, organisation) ainsi que les boucles VSR.

Nous avons ensuite reporté sur ce schéma les rapports de prescriptions qui ont émergés lors du tableau d'analyse.

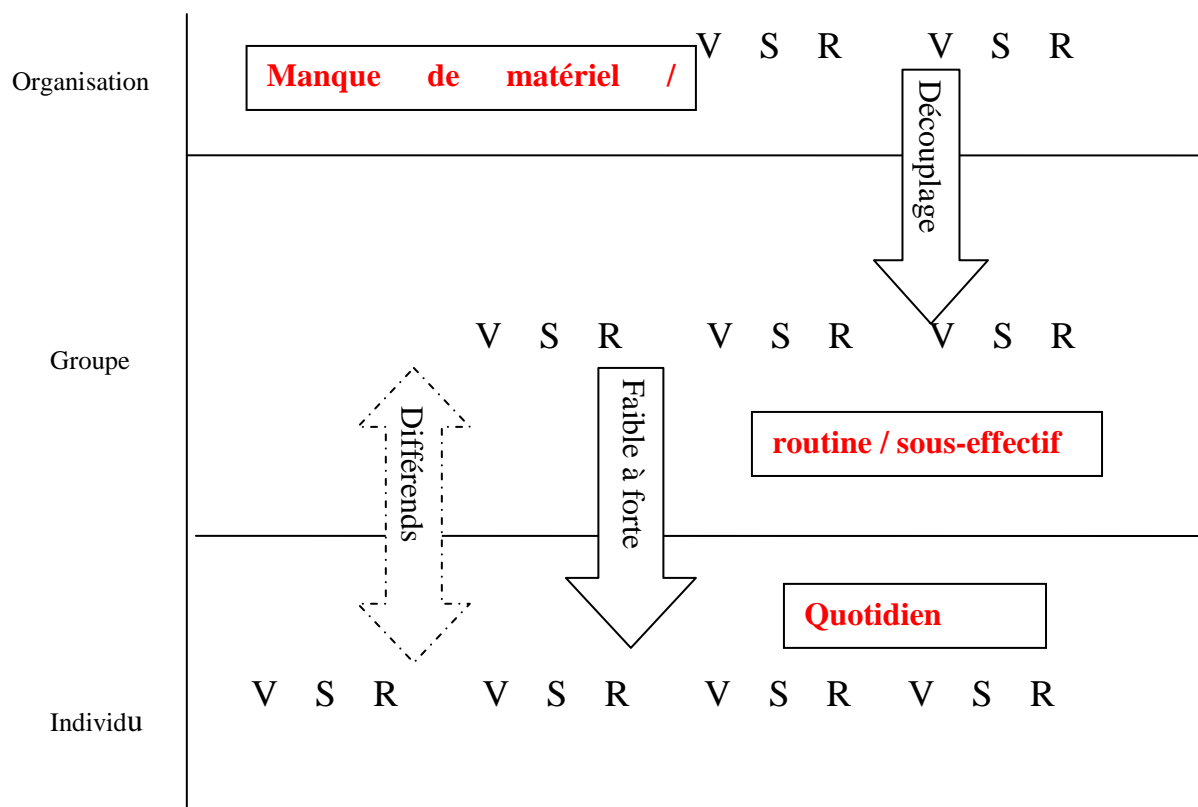
Ainsi nous avons la légende suivante :

Tableau 8 : légende des trajectoires du CMS (élaboré par l'auteure)

| Symbole | Signification |
|---|--|
|  | Aucune amorce de rapports de prescriptions |
|  | L'opérateur n'adapte pas son savoir |
|  | Echange au niveau des objectifs |
|  | L'opérateur est contraint d'obéir aux prescriptions alors qu'au départ il semble être autonome |
|  | Il existe des conflits qui ne mènent pas à la coopération |
|  | Coopération. |
|  | Frein lié à un manque de temps |

Nous donnons ici pour exemple l'analyse du retour de formation d'ANNE.

Figure 15 : persévérance d'ANNE au sein du CMS suite à la formation stimulation basale



Exemple de mémo rédigé à partir du codage et analyse :

Anne est au centre D depuis 10 ans. Elle a ainsi le recul nécessaire pour analyser comment elle persévère dans l'application des gestes stimulation basale.

Elle met en avant que le quotidien est un des freins principaux à sa persévérance. Le fait de connaître les enfants est d'être installée dans une routine freine aussi bien son apprentissage que celui de ses collègues. Même si des échanges s'effectuent au sein de l'équipe, les rapports de prescription ne sont pas garants d'une facilité à persévérer. Nous notons deux crises : les différends, synonymes de conflits qui n'aboutissent pas à une coopération, les prescriptions faibles à fortes qui dénotent une pression du groupe sur ses pratiques. Les absences de collègues, leur vision de la stimulation basale sont des contraintes non négligeables. Nous remarquons aussi que les contraintes matérielles et les moments d'urgence ponctuent ses journées. Ainsi nous observons que suite à la formation, Anne est motivée pour appliquer les gestes de stimulation basale afin de bien traiter les enfants. Cependant, les contraintes collectives et organisationnelles amenuisent sa progression. Elle ne voit pas forcément les nouveaux formés d'un bon œil. En effet, le fait de dire « *les nouveaux arrivés ils sont tout feu tout flamme ils veulent tout faire et en fait il faut les calmer* » montre selon nous une envie limitée à changer son quotidien.

d) Tableau récapitulatif global du CMS

Nous avons enfin synthétisé l'ensemble des éléments dans un tableau récapitulatif global. Dans ce tableau, nous avons regroupé les persévérances en trois catégories :

- « Les persévérances fluides ». Nous avons regroupé ici sept trajectoires. Malgré les contraintes individuelles collectives et organisationnelles, les personnes n'ont pas de difficultés pour persévérer
- « Les persévérances freinées ». Dans ce groupe les trois personnes pourraient plus facilement persévérer si la coopération était plus présente avec leurs collègues.
- « Les persévérances bloquées ». Les personnes n'appliquent pas ou très peu les nouveaux savoirs. Les cinq personnes semblent isolées du reste de leur groupe voir au sein de l'établissement.

Tableau 9 : Tableau Récapitulatif CMS en fonction de la grille d'analyse de gestion

| Groupe | Variation Ind | Pressions de Selection. Individuelles | Pressions de Selection du groupe | Pressions de Selection Organisationnelles | Rapport Prescript. Individu Groupe | Rapport Prescript. Groupe/Orga | Rétention |
|----------------------------------|--|---|--|---|--|---|--|
| Persévérance fluides 7 personnes | les personnes explorent la mise en place de nouvelles pratiques en vu du bien-être des enfants | En fonction du handicap des enfants avec comme contraintes <ul style="list-style-type: none"> - Douleurs physiques (1/7) - La routine (2/7) - La difficulté à observer des résultats sur les enfants (2/7) - La pression qu'ils se mettent pour faire les bons gestes (1/7) - La fatigue (1/7) | <ul style="list-style-type: none"> - Routine (2/7) - Sous-effectif (2/7) - Parfois Aucune pression n'a été soulevée (3/7) | <ul style="list-style-type: none"> - Conditions matérielles (3/7) - Manque un superviseur (2/7) - Pas de distinction salariale entre les ME et les AMP (1/7) - Décalage dans le processus de formation (1/7) - Manque de temps (1/7) - Aucune (1/7) | <ul style="list-style-type: none"> - Prescriptions croisées (4/7) - Prescriptions croisées et Différends (1/7) - Prescriptions floues (1/7) - Différends (1/7) | <ul style="list-style-type: none"> - Prescriptions croisées (4/7) - Découplage (2/7) - Aucun rapport (1/1) | <ul style="list-style-type: none"> - Mise en place d'un atelier (1/7) - Mise en place de nouveaux gestes (7/7) |
| Persévérance freinée 3 personnes | les personnes explorent la mise en place de nouvelles pratiques en vu du bien-être des enfants | en fonction du handicap des enfants en conjuguant avec <ul style="list-style-type: none"> - La routine (2/3) - Rien (1/3) | <ul style="list-style-type: none"> - Routine (2/3) - Sous-effectif (2/3) | <ul style="list-style-type: none"> - Conditions matérielles (1/3) - Manque un superviseur (1/3) - Manque de | <ul style="list-style-type: none"> - Pas de rapports ou différends (1/3) - Pas de rapport ou prescription | <ul style="list-style-type: none"> - Découplage (3/3) | <ul style="list-style-type: none"> - Mise en place de nouveaux gestes |

| | | | | temps (2/3) - Apprentissage dilué (1/3) | faible à forte (1/3) - Différents ou faible à forte (1/3) | | (3/3) |
|----------------------|---|--|--|--|--|--|---|
| Persévérance bloquée | - mieux comprendre le handicap - mettre en place des activités - Soigner en heurtant le moins possible - mettre des choses en place comme le sensoriel - enrichir sa pratique | Focus sur les contraintes - Métier mécanique, soins agressifs (2/5) - Résultats non visibles (2/5) - Usure/fatigue/démotivation (3/5) - Emotion négative (1/5) | - Gestes non appliqués par le groupe (1/5) - Sous-effectif (3/5) - Manque d'échanges (1/5) | - Conditions matérielles (1/5) - Manque un superviseur (2/5) - Manque de temps (4/5) | - Pas de rapports (2/5) - Pas de rapports ou prescription faible à forte (1/5) - Pas de rapports ou prescriptions croisées ou différends (1/5) | - Crise de l'opérateur (5/5) - Découplage (2) | - Très peu voir pas du tout de nouveauté aux gestes appliqués |

5.4 Phase 3 : le codage suite à l'action émergente pour construire les sept trajectoires

L'action émergente, c'est-à-dire l'étude des professionnels du Centre Médico-Social a été la base d'analyse de nos trajectoires. Nous avons codé manuellement les différentes données récoltées au cours de la recherche et lors des derniers entretiens formels. Pour cela, et pour chaque trajectoire, nous avons rempli un tableau reprenant les concepts théoriques : l'individu, le groupe et l'organisation ainsi que les boucles VSR de Crossan et al (2013), les rapports de prescription d'Hatchuel (1994) pour la grille théorique en sciences de gestion, les logiques de groupe d'Astolfi (1991) la place de la pédagogie (Houssaye, 1984), et les intelligences multiples (Gardner, 1983) pour la grille théorique des sciences de l'éducation. De la même façon, nous avons laissé émerger des données. Ce sont les différents groupes nommés par les membres de la RAP (groupe de professeurs) ainsi que leur propre définition de la persévérance. Nous revenons sur ces points au chapitre 4 section 1.

Nous donnons ici la structure du tableau sur trois ans. Nous reportons en gras les éléments théoriques de nos grilles d'analyse des sciences de gestion et des sciences de l'éducation.

Figure 16 : Structure des tableaux des trajectoires analysées

| | Individu | Groupe | Organisation |
|--------------------------------------|--|--|--|
| | * Pédagogie * Intelligences Multiples dominantes * Données émergentes | Tous les groupes nommés par l'apprenant à savoir le groupe de pairs ainsi que les groupes qui ont émergés | Toutes les organisations traversées par l'apprenant |
| Date Formation ou poste occupé | Détail de la boucle VSR | <u>Groupe A : logique de groupe</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ « verbatims encodés» ▪ Analyse ⇨ Rapport de prescription <u>Groupe B : logique de groupe</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ « verbatims encodés» ▪ Analyse ⇨ Rapport de prescription | <u>Organisation</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ « verbatims encodés » ▪ Analyse ⇨ Rapport de prescription |

Chapitre 3 : L'action émergente de la RAP : la nécessité pour les acteurs de décentrer leur attention

Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre précédent, quatre temps forts jalonnent notre Recherche Action Participative.

- Le questionnement initial par les entretiens exploratoires des apprenants de la RAP
- Le retour sur ces entretiens et la mise en place d'un plan d'action en vue d'une action émergente (pour nous c'est le Centre Médico-Social)
- Le déroulé de l'action
- Le retour au questionnement avec les résultats.

Dans ce chapitre nous revenons sur les trois premiers temps. Nous commençons par l'analyse des entretiens exploratoires de la RAP. Ces entretiens constituent le premier et le deuxième temps, celui du questionnement initial et des analyses. Nous déroulons les premiers enseignements des entretiens exploratoires des apprenants de la RAP (section 1). Deuxième temps, nous expliquons pourquoi et comment nous avons monté un cas exploratoire faisant office d'action émergente (section 2). Suite à l'analyse de ce cas, nous donnons les enseignements que nous en avons déduits pour construire les trajectoires de persévérance des membres de la RAP (section 3).

SECTION 1 : ANALYSE DES ENTRETIENS EXPLORATOIRES DE LA RAP

Les entretiens ayant été réalisés en tenant compte de la grille des sciences de gestion et de l'éducation, le début des trajectoires est principalement axé sur les dispositifs de formation dans lesquels ils étaient inscrits au départ. Nous montrons cependant que la dimension organisationnelle, bien qu'à l'état embryonnaire, a une place importante dans la persévérance (1.1). Puis nous exposons nos premières analyses autour de la pédagogie (1.2), de son influence sur les apprenants (1.3), des intelligences multiples (1.4), ainsi qu'autour du collectif par les logiques de groupe d'apprentissage (1.5).

1.1 La dimension organisationnelle présente dans la persévérance

En ce qui concerne les FI, l'organisation du travail jouerait sur différents aspects. Tout d'abord, le fait que le groupe de professeurs soit constitué uniquement par le jeu de la maquette fait qu'un manque de cohérence des contenus sur une année ainsi que sur l'ensemble de l'année de la licence, a été souligné. Cela impacte la motivation des étudiants à persévérer. D'autre part et comme précisé dans le contexte, la faculté est alors en pleine fusion. Les étudiants sont toujours aussi nombreux en troisième année qu'en première. Dans un souci de rendement économique, les cours sont jumelés. La L3 ne semble plus faire office de spécialisation mais plutôt aplanir les étudiants, qui viennent de différentes L2. Les étudiants ne voient pas alors où se trouve la spécialisation. Enfin ils ont soulevé le fait qu'il y avait beaucoup trop de matières. En échangeant avec des anciens étudiants, ils constatent que la L3 est passé de 5,6 matières à 10 matières. Comme nous l'avons vu, l'utilisation de certaines intelligences implique des méthodes de travail chronophages. Devant le manque de temps, les étudiants sont obligés d'opérer des stratégies pour en apprendre le possible en moins de temps. Le nombre élevé de matières oblige certains à modifier leurs méthodes alors qu'elles leur permettaient avant de réussir.

En formation continue, l'organisation du travail a pour effet de créer un gap entre ce qui est appris et ce qui est attendu en entreprise. Si les collaborateurs, comme on l'a vu précédemment, ne souhaitent pas intégrer les savoirs universitaires, c'est aussi parce que l'objectif dans l'entreprise est plus lié à la production qu'à la réflexion. Anais précise « *A la fac tu es le DRH, en entreprise tu es le petit soldat* » (Anais, FC, entretien 2) ou bien encore « *A la fac tu absorbes en entreprise tu agis* » (Marine, FC, entretien2). Ainsi l'entreprise cherche de la productivité alors que l'université forme à la réflexion. Cela est d'autant plus vrai dans les PME où l'objectif est de survivre. De fait, lorsqu'Anais a tenté de mettre en place ce qu'elle avait appris, elle s'est vite rendue compte que c'était trop complexe pour la PME « *ça restera des petites touches* » (Anais, FC entretien2). Enfin Laura, par un exemple concret nous explique ce décalage « *On n'accueille pas le salarié, on lui donne une pochette* » (Laura, FC entretien2). Il ressort à travers cet exemple qu'à la fac on lui a appris l'importance d'accueillir un nouveau salarié, les bénéfices qu'il pourrait en retirer et la nécessité de le faire correctement. Cela donne un rôle important au travail des ressources humaines. En réalité en entreprise on se contente de donner un livret, qui parfois, comme elle nous le dira en off n'est pas actualisé. L'organisation du travail fait que l'entreprise est plus centrée sur l'immédiat, à

travers des tâches qui doivent être les plus rapides possibles.

De plus pour Laura, l'organisation du travail est encore plus contraignante pour persévérer dans son apprentissage dans le sens où dans son entreprise des postes sont créés spécialement pour les contrats professionnalisants. Elle est tenue de ne pas déborder de ce cadre. Elle nous explique qu'elle souhaitait participer à des réunions pour persévérer mais que sa responsable l'a recadrée. Nous mettons ainsi l'extrait qui explique la situation :

« le lundi matin on arrive ils me disent tiens il y a une réunion. Je vais voir la responsable : « je ne savais pas qu'il y avait une réunion ? » elle me dit : « pas pour les alternants » je dis « pourquoi ? » « toi ça t'intéressera pas ». C'est super important d'aller aux réunions. Quand j'étais là en licence j'étais conviée aux réunions ça m'enrichit ça me permet de voir comment marche l'organisation. C'est sur je vais peut-être pas avoir un rôle important mais pour moi c'est important d'aller à la réunion « non je préfère que tu restes là que d'aller à la réunion tout le samedi matin ». Tu as vu ça du coup tu te dis arrête de penser théorique pense terrain et ça ira mieux » (Laura, FC, entretien2).

Dans cet extrait nous pouvons voir que Laura souhaite persévérer en assistant aux réunions pour continuer son apprentissage mais que sa responsable refuse en prétextant que ce n'est pas pour les personnes qui sont en alternance. Cela frustre Laura qui pense avoir les capacités mais qui n'est pas écoutée juste parce qu'elle fait partie des postes en alternance. Cet exemple est pour nous révélateur du lien entre l'organisation du travail et les difficultés à persévérer.

L'organisation du travail pour les FPCC influence la persévérance pour des raisons diverses. Premièrement le manque de temps est dû au fait que les tâches s'enchaînent. Le temps pour persévérer est limité. C'est pourquoi Delphine et Marydo travaillent chez elles. Leslie explique que l'apprentissage est ainsi « dilué » au sein des missions quotidiennes.

Si le quotidien est déjà bien chargé, il l'est encore plus au retour de la formation. Pendant leur absence, le travail s'accumule. De retour sur le poste, il faut à la fois écouler le travail en retard et en même temps continuer les tâches quotidiennes. Ainsi persévérer suite à une formation s'avère délicat.

Nous ne retrouvons pas cette situation pour Leslie, chez qui rappelons-le, les trois collaboratrices ont des compétences transversales. Si l'une est absente, c'est Leslie ou une autre collaboratrice qui prendra sa charge de travail. D'ailleurs elle a tendance à anticiper les absences et à former le personnel en prévision.

Si cette organisation semble proactive et favoriser la persévérance, un manque d'anticipation

la freinera. Ainsi Marydo explique qu'elle travaille constamment « *dans l'urgence* » et Delphine déplore le manque d'anticipation de sa hiérarchie. Cela joue sur la persévérance de la manière suivante : pour persévérer et remplir leurs missions correctement en appliquant ce qu'elles ont appris en formation, elles ont besoin de temps. Elles voudraient intégrer ce temps là dans les délais. Mais le manque d'anticipation fait que les délais sont, à la base, trop courts. Cela les empêche de progresser. Pour le faire, elles n'ont d'autres solutions que de travailler chez elles.

1.2 Pédagogie : démotivation, difficultés temporelles et connaissances non actionnables

Ce point pédagogique se découpe en trois sous-parties. Nous décrivons comment la pédagogie agit sur la motivation des apprenants (a), quelles sont les difficultés temporelles qu'elle peut engendrer (b). Enfin nous établissons un lien entre la pédagogie utilisée et le type de connaissances enseignées (c). Les points sont développés à partir de la théorie d'Houssaye (1984) sur le triangle pédagogique, les processus qui s'y déroulent (enseigner, former, apprendre) ainsi que les pédagogies associés.

a) Pédagogie et démotivation

Le premier processus qui ressort clairement de l'analyse est le « *processus enseigner* ». A l'unanimité les trois groupes regrettent la pédagogie-magistro-centriste utilisée dans cet axe. Les groupes de Formation Initiale et Continue sont très critiques par rapport à cette approche qu'ils subissent au quotidien.

En effet, pendant les formations, les professeurs lisent les cours ou les déroulent sans interagir avec eux. Ils se retrouvent ici exactement dans la situation décrite par Houssaye (1984) à savoir le maître qui sait et qui transmet à l'élève. Même si, comme ils le soulignent, la plupart des professeurs agissent ainsi, ils rejettent clairement cette façon de faire « *J'en ai marre de cette relation tiens je balance ce que je sais et intègre le* » (Hamid FI entretien 1).

Ils nous précisent que parfois, ils écrivent pendant 2h un contenu qu'ils pourraient très bien trouver ailleurs. Le professeur semble plus axé Pour Youssef sur le fait de dicter du contenu plutôt que d'interagir avec les étudiants. Ils se sentent infantilisés face à un adulte qui exerce un chantage sur eux. « *Je vois ça comme une punition : venez en cours comme ça vous aurez accès au cours, les autres seront pénalisés* » (Joachim, FI entretien 2). C'est un moyen de

pression qui n'a pas lieu d'être puisque les étudiants savent très bien comment trouver le contenu ailleurs (livres, internet, autres étudiants).

Dans cette configuration, l'intervenant n'apporte aucune valeur ajoutée. « *on est comme des idiots on écrit à l'ordi ou à la main donc je ne venais plus [...] ça on va sur internet on tape le DIF le CIF et on sait c'est pas la peine d'aller en cours ça n'a aucun intérêt (Marine FC entretien1).*

Au vu de ces différentes situations, les étudiants sont moins enclins à reprendre les savoirs enseignés par des intervenants qui utilisent une telle approche. L'impression de perdre leur temps en copiant un contenu, de subir un chantage inutile et d'être face à un intervenant qui n'apporte pas grand-chose va jouer sur la motivation des apprenants à persévérer. Ils ont par la suite moins envie de reprendre leurs notes et d'investir un tel cours. Cette approche à tendance à les démotiver.

b) Pédagogie persévérance et dimension temporelle

Le fait d'écrire le contenu a des répercussions sur la persévérance notamment en termes de temps. L'apprenant doit noter le cours sous la dictée de l'intervenant et n'a pas le temps de l'intégrer ou de réfléchir. De fait il faudra que par la suite, il le reprenne dans son ensemble pour l'intégrer. Aucune compréhension soudaine n'est possible lorsqu'il écrit. « *Ben comme je mettais mon cerveau pour essayer de comprendre, elle continuait à lire donc on n'a plus le temps de comprendre ce qu'on fait, on fait que noter, moi en 2h j'ai pas retenu beaucoup et il faut le reprendre après. (Youssef FI entretien 1).* Cet étudiant explique que le professeur qui est lié à son contenu et qui force l'étudiant à prendre des notes pour y accéder l'oblige à se mettre en double tâche cognitive. C'est-à-dire qu'il doit à la fois prendre des notes et en même temps essayer de les comprendre. Or son cerveau n'est pas capable de faire deux choses à la fois. L'étudiant va alors privilégier la prise de note et sera incapable d'analyser en même temps le contenu. Lorsqu'il voudra poursuivre son apprentissage, il devra reprendre l'ensemble du cours. Il perdra de fait beaucoup de temps.

Les apprenants, plutôt que de noter du contenu, souhaiteraient entendre des anecdotes. Entendre des situations concrètes faciliterait leur persévérance car en reprenant le cours, ils se souviennent de ce qui a été donné comme exemple. Cela leur permet d'ancrer les notions plus rapidement et ainsi de gagner du temps. Voici deux remarques de Hamid et Youssef (FI, entretien 1) qui illustrent nos propos :

« Hamid : on est plus réceptif par rapport aux anecdotes

Youssef : ça touche le concret, comme ça pour nous, à partir du moment où c'est concret, automatiquement on s'en souvient »

De même Marine (FC, entretien 1) nous l'explique « *En fait je visualise vraiment ce qu'il dit et qu'il me raconte un truc et du coup je me sens concernée parce qu'il raconte et là je retiens vachement ça m'aide plus que Madame A blablabla... »*

La manière dont le contenu est transmis, ainsi que son côté pratique, permettrait de faire gagner du temps à l'apprenant et de garder sa motivation à persévérer. En écoutant les apprenants, il semblerait que le contenu soit lié à la pédagogie. Un intervenant qui serait plutôt sur des pédagogies actives, raconterait des anecdotes concrètes et ajouterait une plus value au cours. L'apprenant retiendrait mieux et passerait ainsi moins de temps à travailler en dehors du dispositif. Au contraire, un intervenant qui privilégierait une relation avec le contenu et non avec les élèves aurait tendance à proposer des contenus théoriques, sans valeur ajoutée. L'influence sur la persévérance va se jouer en termes de temps et d'efficacité. Car si l'intervenant a une pédagogie interactive, qu'il fait vivre son cours et qu'il donne des exemples concrets, alors l'apprenant passera moins de temps à réviser. Deux raisons expliquent cela : il comprendra plus de notions pendant le cours et il se souviendra des anecdotes fournies par l'intervenant lorsqu'il reprendra les notions par la suite. Il passera de fait moins de temps à travailler ses cours et restera ainsi motivé pour persévérer.

c) Pédagogie persévérance et connaissances actionnables

Au vu de ce que nous avons dit précédemment, les apprenants recherchent des savoirs qu'ils peuvent mettre en pratique sur le terrain. Le fait que les connaissances, à travers des pédagogies passives, leur semblent complètement déconnectées de la vie réelle ne les aide pas à persévérer. Car dans ce cas le savoir ne paraît pas utile.

Les étudiants aussi bien en FI qu'en FC recherchent des connaissances actionnables. Ils ne sont pas contre la théorie à condition qu'on leur explique comment l'utiliser. Sinon le savoir leur semble inintéressant et ils se forceront à apprendre « *la fac te donne un tournevis mais si tu ne sais pas à quoi ça sert ça vaut rien » (Hamid FI entretien 1)*. Cette recherche de connaissances actionnables est d'autant plus recherchée en FC que les personnes ont déjà un pied dans l'entreprise. Le décalage entre une théorie trop générale et la difficulté à l'intégrer leur font penser que les professeurs ne maîtrisent pas leur contenu. Ils auront l'impression

d'en savoir plus qu'eux et auront du mal à travailler le contenu hors dispositif. « *c'est trop théorique trop imaginaire trop philosophique rien à voir avec l'entreprise* » (Anais FC entretien 2). Anais qui est en alternance depuis 5 ans explique que même si elle a persévéré jusqu'ici dans ses apprentissages universitaires pour avoir le diplôme, elle n'a jamais utilisé ce qu'elle avait vu en cours « *c'est pas pour autant que je me sers des cours, jamais, je ne m'en suis pas servi une fois en 5 ans* » (Anais FC entretien 2). Ces connaissances actionnables sont directement liées aux professeurs. Lorsque Marine explique qu'une de leur professeur ne leur a rien dit de plus que ce qu'elle savait déjà en travaillant dans l'entreprise depuis 4 ans, Mathilde ajoute « *donc en fonction du prof ça peut ne pas nous apporter dans notre vie professionnelle* » (Mathilde FC entretien 1). Ainsi les connaissances universitaires n'étant pas actionnables dans le monde de l'entreprise, la persévérance dans les apprentissages se trouve bloquée. Laura rejoint ainsi Hamid et sa réflexion sur le tournevis « *Au lieu de juste nous expliquer la théorie ils devraient nous montrer des exemples concrets de comment on l'utilise en entreprise* (Laura FC entretien 2). Les étudiants souhaitent à terme être autonomes sur leur lieu de travail à travers des contenus concrets, en lien avec le monde de l'entreprise dans lequel ils vont aller (FI) ou dans lequel ils sont déjà (FC).

Les formations professionnelles recherchent aussi des intervenants capables de les rendre autonomes à travers des savoirs actionnables qu'ils peuvent mettre en place rapidement. On est ici dans une recherche du « *processus apprendre* » sur l'axe Savoir / Elève avec des pédagogies actives.

En effet en déroulant les contenus, certains intervenants sont trop directifs et ne laissent pas de place à la réflexion. De retour sur leur poste de travail, les apprenants ont du mal à pratiquer car on ne leur a pas appris à réfléchir aux processus. Ils ont juste appliqué des pratiques pendant la formation. « *tout était dirigé tu vois ? automatisé du coup tu arrives chez toi dans ton bureau oué je sais que je peux changer la couleur de ce truc ben t'arrives pas tu sais pas par quel bout le prendre [...] t'arrives pas à faire, tu sais que tu peux mais t'arrives pas parce que tout est dirigé* ». Il précise à propos d'un formateur qui a une pédagogie active « *[...] on a un truc de départ un truc d'arrivée on est un peu électron libre donc quand on rencontre des difficultés tout de suite donc on sait comment chercher* » (Marydo, FPCC). Un intervenant qui les forme dans un cadre moins contraint, laissant plus de place à la réflexion et leur permettant de mettre en place leurs propres schèmes d'action, faciliterait leur persévérance dans le sens où ils n'ont pas à reprendre leurs notes pour le faire. De retour sur

leurs postes de travail, ils vont plus facilement retrouver des manipulations ou réfléchir pour appliquer les méthodes apprises.

d) Pédagogie persévérance et relations humaines

Le « *processus former* », c'est-à-dire qui met l'accent sur la relation Enseignant/ Elève a également été évoqué à travers les qualités humaines de l'intervenant. Les étudiants relèvent le professeur qui va discuter avec eux, qui va demander de leurs nouvelles entre deux cours. Les stagiaires quant à eux parlent du formateur qui va les « *mettre à l'aise* », qui va instaurer un « *climat de confiance* », qui va leur permettre de poser des questions sans sentir de jugement. Les « *qualités d'orateur* » et le « *charisme* » de l'intervenant sont également importants. Le climat sera aussi plus détendu, les apprenants vont aller se former avec plaisir. En terme de persévérance, lorsque l'intervenant s'intéresse aux besoins de l'apprenant, ce dernier pourra plus facilement lui poser des questions sur des notions qu'il n'a pas comprises. Il osera interagir, ce qui lui permettra de poursuivre ses apprentissages de manière plus détendue. Malheureusement dans notre étude, peu d'intervenants font cet effort que ce soit des professeurs ou des formateurs. Nombreux sont ceux qui ne profitent pas des pauses pour aller discuter avec les apprenants. Or les qualités humaines sont aussi importantes que la pédagogie utilisée. Les apprenants se sentant reconnus et considérés seront d'autant plus enclins à persévérer.

1.3 Dépendance indépendance vis-à-vis de la pédagogie de l'intervenant

Faciliter l'apprentissage pendant le dispositif formel reviendrait à favoriser la persévérance hors dispositif. Les trois groupes rejettent les approches magistro-centristes qui sont assez légion dans les dispositifs rencontrés par les apprenants de nos trois groupes. Cette pédagogie influencerait la persévérance en jouant négativement sur elle. Les apprenants ont du mal à rester motivés, ont l'impression de perdre du temps pendant et hors dispositif et doivent absorber des contenus qui leurs semblent déconnectés de la réalité. Enfin le manque d'autonomie laissé par une telle approche est bloquant aussi bien pendant la formation qu'hors dispositif formel. De plus, s'ils n'ont pas créé de liens avec l'intervenant, ils n'iront pas le solliciter en cas de situation problématique. Cela ne les aidera pas à poursuivre leur apprentissage.

Pour autant les apprenants ne sont pas tous égaux face à ces contraintes qui découlent d'une pédagogie passive. Certains apprenants sont dépendants de ces pratiques alors que d'autres mettent une distance entre la pédagogie et leurs apprentissages.

En effet nous remarquons que dans chaque groupe, la persévérance de certains est directement liée à la pédagogie de l'intervenant. Youssef, Sonia, Swann (FI) Mathilde et Anais en (FC) Marydo et Delphine (FPC) y sont attachés pour plusieurs raisons. Youssef, Sonia, Mathilde, Anais vont apprendre le contenu en fonction de ce que dira l'intervenant. S'il dit d'apprendre telle partie, ils la travailleront, sinon ils la laisseront tomber. Sonia a même analysé que les professeurs se basaient sur quelques ouvrages, elle travaillait donc avec. Le fait que l'intervenant soit trop directif force Marydo et Delphine à reprendre les notions seules et à travailler dans leur coin. L'apprentissage ayant été bloqué en formation, elle vont retravailler la formation seule : « *sur photoshop du coup je suis devenue autodidacte* » (Marydo, FPCC).

En revanche pour les autres, la pédagogie aura peu d'influence. C'est l'intérêt pour le contenu qui va primer. Joachim et Nicolas se définissent tout deux comme des « *autodidactes* » mais à la différence de Marydo et de Delphine, ils ne le sont pas devenus à la suite d'une pédagogie passive.

Joachim lit beaucoup en dehors des cours, il regarde des conférences sur le net. D'ailleurs il lit très peu les supports de cours. Il se contente d'écouter en classe. Si le contenu l'intéresse il va persévérer sans trop de difficultés.

Nicolas paraît aussi détaché des pratiques de l'intervenant que l'est Joachim. Il précise à propos d'un formateur qui utilise une pédagogie magistro-centriste : « *ça ne me gênera pas forcément dans mon apprentissage* » (Nicolas, FPCC).

Les apprenants qui ont l'habitude d'apprendre seuls à travers divers supports, déplorent les pédagogies passives mais trouveront plus rapidement de quoi persévérer. Ils ont en général une connaissance des contenus avant que la formation ne démarre. Ils ne sont pas en découverte. Youssef a très bien décrit cela. Lorsqu'il nous expliquait qu'il n'avait pas le temps d'écrire le cours et d'y réfléchir il a ajouté : « *je sais que Joachim a beaucoup de connaissances en économie donc il peut comprendre mais moi...* (Youssef, FI entretien1). Cela démontre qu'un apprenant autodidacte, qui aurait un certain savoir sur le contenu et qui viendrait en cours, serait moins gêné par une pédagogie passive que ceux qui découvrent.

Notons également que quelque soit la pédagogie utilisée, les apprenants ont besoin que l'intervention soit structurée. Un plan détaillé ou une vision globale de ce qui va être vu va

faciliter l'apprentissage et par la même la persévérance. Par exemple, à l'université, le manque de plan oblige les apprenants à le reconstituer par eux-même ce qui équivaut pour eux à une perte de temps « *un titre un sous-titre il faut que ce soit classé et là c'était pas classé. Quand il a pas de plan c'est pas classé. Donc quand on révise on ne sait plus quel chapitre on est quelle définition. Du coup je me replace toute seule le truc je me refais des chapîtres* » (Anais, FC entretien 1). Pour les formations professionnelles, la vision globale les aide à se projeter et les rassure à la fois sur le contenu qu'ils vont avoir et à la fois cela démontre que l'intervenant sait où il va. Il va les mettre en confiance.

1.4 Intelligences multiples : à chacun sa façon de persévérer

Ce point est également découpé en sous parties. Nous parlons d'abord des bouquets d'intelligence de chaque apprenant (a) pour ensuite montrer le lien entre la pédagogie et les intelligences multiples (b). L'analyse s'effectue à travers la théorie des intelligences multiples (Gardner, 1996).

a) Les bouquets d'intelligence des membres de la RAP

Tout d'abord, nous remarquons que sur les 13 apprenants interrogés au départ dans le cadre de la RAP, aucun bouquet n'est identique lorsque les personnes persévèrent dans leurs apprentissages (Annexe 9). Cela nous montre que chaque persévérance est singulière. Ainsi la constitution du bouquet d'intelligence est propre à chaque apprenant.

Nous remarquons que Marine (FC), Joachim (FI), Nicolas (FPC), et Leslie (FPC) sont ceux qui utilisent le moins d'intelligences pour persévérer. Ce sont aussi ceux qui sont le plus détachés par rapport à la pédagogie de l'intervenant. Ils semblent parfaitement se connaître. C'est un peu comme s'ils utilisaient leurs intelligences fortes en sachant pertinemment qu'elles leur permettront de persévérer sans trop de soucis. Ce sont également les apprenants qui ont une autonomie très forte.

A l'opposé, Mathilde (FC) ; Hamid (FI) et Youssef (FI) ont les bouquets d'intelligences les plus larges. Ce sont les apprenants qui selon nous mobilisent leurs intelligences multiples pour se motiver. La pédagogie ne leur convient pas et pour autant ils doivent persévérer. Mathilde (FC) et Hamid (FI) se motivent en utilisant des intelligences menant à des

techniques plutôt originales comme le fait de chanter pour Mathilde ou de constituer ses cours sous forme de scénettes comme Hamid. Utiliser plusieurs intelligences suivant l'état d'esprit dans lequel ils se trouvent les aide à rester motivés « *ben en fait je prends un air connu et je chante la phrase et après oui ça a marché. Mais on dit souvent que quand on chante les trucs après les chansons on s'en souvient donc des fois je fais ça mais c'est rare. C'est quand j'en peux plus j'en ai marre. Par exemple je fais la phrase sur un air de Claude François et après je me la chante.* » (Mathilde, FI, entretien 1). Ou bien Hamid qui nous dit « *et j'arrive et je dis par exemple oué moi c'est la BCE et qu'est ce tu veux Hollande ? En fait je me sketche un peu le cours, je m'imagine la BCE au balcon et François Hollande juste en bas du balcon et oui la BCE je veux ci je veux ça* » (Hamid, Fi entretien 1). Lors des réunions, ces explications ont étonné les collègues qui trouvaient ces façons de faire très originales. Hamid répondra « *tant que je suis efficace ça me fait pas peur d'être à la marge c'est l'essentiel* » (Hamid, FI entretien 2). Les intelligences particulières les aident à ne pas décrocher et à persévérer.

Pour Youssef, c'est un peu différent. Nous retrouvons plusieurs intelligences car au moment où nous l'avons interrogé, il semblait être perdu. Les intelligences qu'il utilisait avant, lui permettaient de réussir mais les techniques qui en découlaient lui demandaient de plus en plus de temps. Il essaye alors plusieurs autres méthodes avant de trouver celle qui lui correspond. Le fait de changer de techniques et d'utiliser d'autres intelligences que celles habituelles l'aide à persévérer.

Ainsi les intelligences multiples ne servent pas uniquement à traiter les informations. Elles permettent à certains de persévérer en se motivant, en se rassurant ou en élargissant leurs connaissances. Les contraintes rencontrées vont obliger les apprenants à être créatifs et au besoin à se tourner vers des intelligences qu'ils n'ont pas l'habitude d'utiliser.

b) La pédagogie et le groupe comme contraintes pour utiliser les intelligences multiples

L'utilisation à bon escient des intelligences multiples est soumise à deux contraintes : la pédagogie et le groupe de pairs.

La première est une contrainte pédagogique. Comme nous l'avons vu, les intervenants sont dans un « *processus enseigner* » (Houssaye, 1984). C'est-à-dire que l'enseignant privilégie la relation avec le savoir, l'élève étant exclu. Ils utilisent une pédagogie magistro-centriste dans laquelle l'intervenant parle et l'apprenant écoute passivement. Le manque d'interaction pour les personnes ayant une intelligence interpersonnelle développée va impacter directement le

temps que va mettre l'apprenant pour persévérer. Le fait d'interagir va lui permettre d'assimiler une partie du cours pendant le dispositif. Il passera moins de temps à le reprendre par la suite. Or avec une telle pédagogie, l'apprenant se contente de prendre des notes et doit après revoir l'ensemble du cours. Alors que d'entendre des exemples concrets ou de voir un autre étudiant poser des questions va l'aider à se souvenir de certains éléments lorsqu'il persévère « *même parfois quand les élèves posent des questions. C'est pas que le prof, même un élève il pose une question à un prof on va se rappeler ah oui celui-ci ou celle là a posé un cours sur ça c'est ça nous aide à retenir il faut qu'il y ai une réelle interaction* » (Hamid, FI, entretien 1).

De plus certains élèves ont besoin d'avoir un temps pour utiliser leur intelligence intrapersonnelle et réfléchir à ce que vient de dire l'intervenant. Mais le fait que les étudiants doivent noter le cours ne leur permet pas cette réflexion interne. C'est l'exemple de Youssef que nous avons donné qui prenait les cours et ne pouvait réfléchir en même temps. Ainsi la pédagogie utilisée par l'intervenant va favoriser ou non la persévérance post-formation en fonction de son adéquation avec les intelligences des apprenants.

Enfin troisième exemple de lien entre la pédagogie et les intelligences multiples est l'exemple des apprenants qui avaient besoin que le cours soit structuré. Cela fait écho à leur intelligence du naturaliste voire logico-mathématique dans une recherche de cohérence.

C'est pourquoi, une pédagogie qui favoriserait les intelligences multiples des apprenants influencerait positivement la persévérance hors dispositif. Plus la pédagogie toucherait un éventail large d'intelligences, plus les apprenants assimileraient pendant la formation et arriveraient par la suite plus facilement à persévérer.

La deuxième clé qui influence les intelligences multiples est une contrainte liée au groupe. Anais par exemple nous explique qu'elle est très influençable et que si elle se trouve avec des personnes qui ont de bonnes notes, elle va regarder leurs techniques de travail et les adopter. C'est comme cela qu'elle en est venue à faire des fiches. Pourtant, en poursuivant la discussion, nous nous apercevons à travers des exemples qu'elle nous donne que le meilleur moyen pour elle d'apprendre est d'interagir. « *oui mais ya des cours où quand je comprends pas...je vais demander à Marine et je vais pas me dire bon il va falloir que j'apprenne exactement cette partie là parce que je comprends pas je demande directe à Marine comme ça quand elle va me parler ça va rentrer directe je vais pas m'attarder sur les fiches* » (Anais, FC, entretien2). D'ailleurs au travail elle n'est pas du tout organisée de la même façon à

l'inverse de Mathilde qui garde la même organisation à la fac et au travail. Après avoir redoublé, elle s'est mise à faire des fiches parce qu'elle pensait que c'était la meilleure solution. Pourtant elle a l'impression de perdre du temps et n'a pas pour autant les résultats escomptés. Mais en observant ses copines qui réussissaient avec la méthode des fiches, elle s'est ancrée qu'il n'y avait que comme cela qu'elle allait réussir.

On remarque ainsi qu'à l'université le fait de ne pas faire de fiches et de ne pas passer beaucoup de temps à réviser et voir les gens réussir étonne et donne envie. C'est ce qui se passe pour Joachim et Marine pour qui les fiches n'ont aucun intérêt et qui en se contentant d'écouter le cours apprennent. Ils passent alors moins de temps à réviser. « *ben en fait moi je relis pas mes cours, je note pas forcément sur mes supports, je révise pas avant, je prends une semaine avant les partiels et je sais que je vais faire telle jour telle matière et e m'étale sur cinq jours* » (Marine, FC, entretien 1). Il est vrai que le système des fiches à l'air d'être une norme malgré son côté chronophage. Lorsque nous avons demandé à Mathilde pourquoi malgré tout elle continuait, elle nous a dit que c'était parce qu'elle avait toujours fonctionné comme ça. Même si ses notes ne reflètent pas sa quantité de travail (entre 10 et 12) elle garde cette méthode. Alors que peut-être en mobilisant d'autres intelligences, elle y arriverait mieux. Elle pourrait par exemple utiliser son intelligence musicale plus régulièrement. De fait lorsque Marine a expliqué sa méthode de travail et qu'elle s'est rendue compte qu'elle avait eu la même note (14) alors qu'elle y avait passé plus de temps, Mathilde a eu l'impression d'être moins douée que sa camarade « *moi j'ai eu la même note que toi mais j'ai passé des heures dessus. Ça montre qu'au final t'es plus intelligente que moi...je rigole...mais bon moi j'ai passé des heures et finalement toi tu as eu que 3h et tu as quand même eu la même note que moi* ». Le groupe exerce ainsi une pression, même inconsciente sur les méthodes de travail et par là même l'utilisation des intelligences multiples.

Un apprenant se détache des autres quant à l'utilisation de ses intelligences. Nous avons vu que les plus autonomes utilisaient peu d'intelligences et ceux qui avaient besoin de persévérer en utilisaient de nombreuses. Il semble que chacun recherche une méthode de travail unique et efficace. Swann (FI) aurait un bouquet d'intelligences fortes très développé. De fait il ne recherche pas une seule méthode mais s'adapte en fonction de son état d'esprit du moment. Comme il le dit lui-même : « *en fait j'ai toutes les méthodes et aucune méthode. Je peux faire des fiches, apprendre par cœur ou apprendre en groupe et après je fais un grand milkshake et j'y arrive* » (Swann, FI, entretien2). Si pour Youssef ne pas avoir de méthode est un

handicap, pour Swann c'est plutôt une façon variée de persévérer. Dans tous les cas il va s'adapter en fonction de ce que préconise le groupe à un instant donné. Précisons que Swann a un esprit particulier qui lui permet d'absorber un maximum d'informations lorsqu'il est canalisé.

Nous avons analysé la persévérance à travers la pédagogie et les intelligences multiples des apprenants. Nous allons décrire maintenant la persévérance à travers la dernière clé de notre modèle des sciences de l'éducation, à savoir les logiques de groupe.

1.5 Le groupe comme soutien de la persévérance : les logiques positives

Dans cette partie, nous traitons la dimension sociale de persévérance présente dans les modèles éducationnels, motivationnels et intégratifs. Au sein de l'université, elle est représentée par les groupes de pairs et les groupes de professeurs. En entreprise, ce sont les groupes de collaborateurs ou d'autres professionnels qui facilitent ou entravent le processus de persévérance. Nous montrons le soutien du groupe dans la persévérance par trois sous-parties qui correspondent aux trois logiques de groupe d'Astolfi (1991) qui ont émergé à savoir :

- la logique d'appui collectif qui se retrouve dans les groupe d'entraînement mutuel (dans ce groupe ce qui compte c'est que la tâche soit facilitée à chaque apprenant grâce aux ressources du groupe) (a)
- la logique de remédiation liée à un groupe de besoin (il permet la reprise d'une notion en vu de l'approfondir en tenant compte des difficultés rencontrées) (b)
- la logique de communication des groupes d'inter-évaluation (l'objectif du groupe est de faire passer des informations pour faire apparaître les faiblesses d'un travail et permettre ainsi de rebondir) (c)

a) Première logique : la logique d'appui

En formation initiale, la logique d'appui collectif se retrouve dans le fait que le travail de groupe sert à se motiver. En effet, nous avons vu qu'un des effets d'une pédagogie non adaptée été la baisse de motivation des étudiants et la difficulté par la suite à persévérer. Pour garder le cap, les étudiants se réunissent en groupe pour faciliter la mise au travail. C'est ce que résume Joachim qui a un gros problème de motivation « *on fait pour se motiver comme ça*

on se dit je me lève à 8h tous on se rejoint dans une salle on se remet au travail » (Joachim, FI entretien 1). Cette logique permet aux étudiants de retrouver la motivation qu'ils ont perdue suite à des contraintes pédagogiques.

Pour Swann, le groupe est indispensable car il a besoin de ce dernier pour le recadrer *« les mecs me recadrent, m'empêchent d'être ailleurs « oh tu fais quoi là » dès que je suis ailleurs ils me forcent à les suivre. Ça me permet d'être dans le même wagon qu'eux » (Swann, FI, entretien 2).* L'appui du groupe permet à Swann de se concentrer et de ne pas perdre le fil. Il continue à persévérer en suivant le groupe qu'il s'est constitué.

La logique d'appui peut aussi être en quelque sorte inconsciente. En formation continue, Anais nous explique, en revenant sur ses études précédentes, qu'elle a travaillé parce qu'elle faisait partie d'un groupe de copines qui travaillaient également. Le fait d'observer ses amies et de les voir réussir l'a poussé à persévérer *« j'ai toujours eu la chance d'avoir des copines plus...pas plus intelligentes mais qui avaient de meilleures notes que moi donc ça me tire parce que si j'étais avec quelqu'un qui avait de très mauvaises notes j'aurai eu de très mauvaises notes, je suis beaucoup influençable. Donc là avec Marine et d'autres copines à l'époque ça me donnait envie d'avoir de très bonnes notes donc je me suis dit si je vais bien réviser je vais avoir autant de bonnes notes qu'elles je serais fière de moi et je serais aussi intelligente qu'elles » (Anais FC entretien 1).*

Ainsi la logique d'appui semble être très importante dans la persévérance. Le groupe pallie le manque de motivation individuel en poussant l'apprenant à se mettre au travail malgré son manque d'envie.

Nous n'avons pas retrouvé cette logique d'appui collectif dans le groupe de formation professionnelle continue dans le sens d'aide à la motivation. La motivation reste individuelle, ils n'ont pas besoin du groupe pour se mettre au travail. Ils sont allés en formation avec un but précis et savent que persévérer leur permettra d'avoir de meilleures pratiques. L'exemple le plus flagrant est celui de Nicolas qui est arrivé en formation avec des questions précises.

b) Deuxième logique ; la logique de remédiation

Cette logique est très importante. Dans cette logique, l'apprenant fait appel au groupe pour approfondir une notion. Pour les FI et les FC ce sera le groupe de pairs qui jouera ce rôle. Les FPCC feront appel au groupe formé pendant la formation. Dans tous les cas, l'échange s'effectuera dans un premier temps avec le collectif qui a reçu la même formation que

l'apprenant. Par la suite, Marydo (FPCC) par exemple va échanger avec des professionnels de la communication qui sont aussi ses prestataires de service. Leslie et Nicolas (FPCC) peuvent à la marge échanger sur des forums. En cas de difficulté liée à une notion qui pose problème, les apprenants vont d'abord se tourner vers les personnes avec lesquelles ils ont suivi la formation puis faire appel à un groupe plus large.

Par rapport au groupe de collaborateurs c'est-à-dire des personnes qui travaillent en entreprise avec les apprenants, seule Leslie utilise une logique de remédiation. En effet elle est chef de service de trois personnes et a à cœur de faire circuler les connaissances. Elle ira donc demander un renseignement directement aux personnes avec qui elle travaille quand elle se sentira bloquée sur une situation. Pour Nicolas, Marydo et Delphine les collaborateurs n'effectuent pas le même travail et ne sont donc pas formés. Ils ne peuvent servir de soutien.

Pour les FC, le groupe de collaborateurs n'est en aucun cas un appui en cas de besoin d'approfondissement d'une notion puisqu'ils ne savent pas ce que les étudiantes apprennent pendant la formation. Cela sera détaillé par la suite.

Les formations initiales ne se tournent pas vers les professeurs pour approfondir des notions. Comme nous l'avons souligné la plupart de leurs professeurs ne créent pas de liens avec eux ce qui ne les motive pas pour les interroger par la suite.

c) Troisième logique : la logique de communication

Ici, l'objectif du groupe est d'échanger pour faire circuler les informations.

On retrouve cette logique auprès de Leslie (FPCC) chez qui elle est très ancrée. Premièrement, après chaque formation, ses collaboratrices lui font un retour pendant 30mn/1h. L'objectif est de rentrer dans le détail et de voir ce que cette nouvelle formation peut apporter au service, si elle remplit les attentes et les besoins. *« en général on a 30mn une heure parce qu'on rentre dans des détails on a vu ça pas ça » (Leslie, FPCC)*. Ensuite les supports de cours circulent également dans le service. *« Après ya rien de spécial si ce n'est un partage des documents en général qu'on a rapporté. Ca peut servir aux autres. Moi je sais que si ya quelqu'un qui cause sur quelque chose que j'ai vu ou un document j'aime bien regarder. Ca se passe beaucoup entre nous : on n'est pas loin les unes des autres, on partage beaucoup aussi finalement nous on se forme tous les jours les unes avec les autres finalement ya une espèce de dynamique aussi c'est ce partage là qui fait qu'en quelque sorte tu retranscris ce que tu as appris » (leslie FPCC)*. Cette logique de communication cimenter le

groupe et favorise la persévérance de Leslie puisque la formation de l'une se diffuse aux autres. Nous ne l'avons retrouvée chez aucun autre FPCC.

En formation continue, la logique de communication est très peu utilisée. Si les quatre personnes interrogées souhaitent discuter de ce qu'elles ont appris avec les collaborateurs, seule Marine a la possibilité de le faire avec son chef de service qui est également son tuteur dans le cadre du contrat pro. « *Il me pose des questions qu'est ce qu'un ce un chsct il me fait un cours complémentaire de ce qu'on a vu ici en amont il demande toujours lui il est pas trop développement rh il est juriste social à la base ça l'intéresse de voir comment on aborde le thème des évaluations la matrice des compétences on l'a pas vu ici mais que je l'avais vu avant je lui ai apporté certaines choses ça ça l'intéressait le concret oui* » (Marine FC entretien 1). En revanche pour les trois autres, cette logique de communication par rapport à ce qu'elles font en formation est inexistante.

Les logiques d'Astolfi (1991) liées à différents groupes d'apprentissages sont assez positives. Le groupe va permettre aux apprenants de rester motivé, d'échanger sur des données précises ou d'être informé de manière plus large sur des connaissances en lien avec la formation. Cela va favoriser la persévérance qui aura déjà été contrainte par des pédagogies ou des qualités humaines de la part des intervenants non adaptées à ce qu'attendent nos apprenants. Mais parfois le groupe est aussi un frein, empêchant l'apprenant de persévérer. C'est ce que nous allons voir dans les lignes suivantes.

1.6 Le groupe comme frein de la persévérance : le manque de logiques positives

Dans les sous-parties suivantes, nous indiquons comment l'absence de logique de communication (a) et de logique d'appui (b) agissent sur la persévérance des apprenants dans le dispositif de formation. Nous montrons les difficultés particulières qu'engendre le groupe de collaborateurs en entreprise pour les formations continues (FC) et formations professionnelles continues courtes (FPCC) (c).

a) Absence de groupe de professeurs = absence de la logique de communication

Les apprenants notent que ce qui pèse aussi sur leur persévérance est le manque de cohérence au sein des professeurs, que ce soit sur une année ou sur l'ensemble des trois ans de licence. Sur l'ensemble des trois ans, ils remarquent qu'ils ont des matières avec des contenus redondants. Ils ont ainsi l'impression que ce sont toujours les mêmes thématiques abordées qui reviennent car les professeurs d'une même matière ne semblent pas discuter ensemble des contenus. Youssef explique par rapport à un contenu économique « *la 1^{ère} année ok, la 2^{ème} année on se reforce, la 3^{ème} année on n'a plus envie* » (Youssef, FI entretien 1 ». Sur une année c'est le manque d'équipe pédagogique qui freine leur persévérance. Par rapport à Astolfi (1991), nous pourrions dire que les étudiants recherchent dans le groupe de professeur une logique de communication. Comme nous l'avons précisé dans le contexte, lorsque nous les avons rencontrés, une réunion avec l'équipe pédagogique avait été demandée. Il y avait eu des problèmes de notes extrêmement basses au premier semestre. Le climat était à la colère, la déception et l'incompréhension. Une réunion pédagogique a alors été mise en place mais aucun professeur n'est venu, ni aucun responsable de licence. Les étudiants qui n'ont ainsi pas pu communiquer leurs points de vue ne se sont pas sentis reconnus. Cela a joué sur leur motivation et donc leur persévérance. Nous avons alors, avec Sonia (FI) interrogé le responsable de la licence de l'époque pour mieux comprendre la répétition des cours sur trois ans et la non présence de l'équipe pédagogique à la réunion. Il a confirmé que le groupe de professeurs était constitué par la maquette et non pas les relations sociales. Ainsi, même si des réunions sont établies pour discuter des contenus, la ligne directrice globale est donnée. Pour autant, chacun des professeurs est libre de choisir le contenu de son cours. Soit il va rajouter des nouveaux thèmes, soit il va choisir d'approfondir une partie. Il va donc faire des rappels et quelques approfondissements, ce qui va donner l'impression aux étudiants de revoir la même chose. « *Une équipe pédagogique ? qui vous parle d'équipe pédagogique ? (A responsable de la licence dont dépendent nos étudiants)*. Les professeurs n'ont aucune obligation de discuter entre eux. De fait les étudiants, hormis le fait qu'ils ne peuvent se référer à un groupe lorsqu'ils rencontrent des difficultés, se voient obligés de faire eux-même des ponts entre les contenus pour trouver une certaine cohérence. Car le manque de cohérence sur une année ou sur trois ans les freine dans leur persévérance. La non vision globale les oblige à apprendre par morceaux alors qu'apparemment ils ont plus besoin d'une vision globale (gesltalte) pour comprendre et persévérer hors dispositif.

Ainsi le manque d'équipe pédagogique entraîne un manque de logique de communication entre les professeurs. Cela se répercute sur la persévérance des étudiants de deux manières : leur motivation à apprendre plusieurs fois la même chose ; la nécessité de faire un effort cognitif pour trouver de la cohérence et de la logique entre les différents savoirs enseignés.

Nous avons eu confirmation par le responsable de la licence que le manque de cohésion du corps professoral n'était pas qu'une impression « *non il n'y a pas d'équipe pédagogique voilà. Mon premier niveau de réponse c'est non on parle d'équipe pédagogique c'est pas au sens où existe une équipe pédagogique dans un lycée par exemple. Soyons clair ! Donc il y a certe des réunions pédagogiques mais il y a pas une équipe au sens de cohésion. Il y a pas de cohésion d'équipe il y a un équipe qui est définie par la maquette.* » (A responsable de la licence dont dépendent nos étudiants).

b) Le groupe virtuel formé par les autres étudiants : absence de la logique d'appui

Un autre frein lié au groupe pour les FI est le groupe formé par l'ensemble des étudiants et qui dépasse le cadre de son université. En effet, Adel, nous explique qu'il travaille déjà dans un cabinet de recrutement. De fait, il voit défiler de nombreux CV de personnes qui ont déjà un Master et qui pour autant n'ont pas de travail. Il a remarqué qu'en attendant d'être recrutés à des postes en lien avec les diplômes, ils travaillent dans la restauration rapide. Aussi avoir le diplôme et travailler les cours ne le motive pas au regard de ses pairs qui sont au chômage. Il préfère construire son réseau de professionnels plutôt que passer du temps sur les cours. « *depuis que j'ai 1 8ans aujourd'hui j'en ai 23 c'est tout le temps ça je vois des personnes qui ont des diplômes un bagage qui en ont dans la tête qui bossent comme voilà qui bossent à la fac et qui au final se retrouvent à bosser à quick à macdo j'en vois pas un pas deux mais c'est une généralité* » (Adel, FI entretien2).

D'ailleurs il se rend rarement à l'université et récupère les cours par le biais de ses copains. Ce groupe virtuel d'étudiants possédant un Master et étant un chômage ou travaillant à des postes pour lesquels ils sont sur qualifiés exerce une pression sur Adel. Au niveau scolaire, il travaille à minima histoire d'avoir le diplôme et préfère passer du temps à établir un réseau professionnel. Joachim résumera sa pensée ainsi « *vaut mieux connaître le PDG qu'aller en Master* » (Joachim, FI entretien 2).

c) Le groupe de collaborateurs de l'entreprise pour les FC et FPCC : absence des logiques de remédiation, d'appui et de communication

Autre groupe qui devient une contrainte dans la persévérance des apprentissages est le groupe de collaborateurs pour les FC et les FPCC. Hormis pour Marine (FC) et Leslie (FPCC) dont nous avons évoqué plus haut les liens qu'elles avaient avec leurs collaborateurs pour Mathilde, Laura, Anais (FC) et Marydo, Delphine et Nicolas (FPCC), le groupe de collaborateurs entrave le processus de persévérance.

Pour les FC nous observons une véritable dichotomie entre le monde universitaire et le monde professionnelle.

L'entreprise ne se sent absolument pas concernée par ce que les étudiants apprennent en cours. Le savoir universitaire est perçu, comme nous l'avons souligné dans la partie pédagogique, comme étant abstrait par l'entreprise. Aussi pour Anais et Mathilde, ce qui compte c'est qu'elles remplissent leurs missions. Que ces dernières soient en lien ou non avec les études n'a aucune importance. Les collaborateurs ne sont pas du tout investis dans leurs études et ne désirent pas savoir ce qu'elles ont appris *« que je sache ou pas ils me donnent le truc et débrouille- toi. Un licenciement à faire tu l'as vu ou pas tu consultes le droit du travail et tu te débrouilles »* (Anais entretien 2). Lorsque Laura essaye de transmettre ce qu'elle a appris, ses collègues la qualifient de *« rêveuse »* disant qu'elle n'est pas *« assez dans la pratique »*. Le fait de ne pas pouvoir utiliser ce qu'elle a appris est une source de frustration. Ses collaborateurs sont selon elle trop dans la production et pas assez dans la réflexion. Elle nous donne l'exemple d'une personne qui doit mettre en place une GPEC *« il y a une fille qui fait la gpec. Je lui dis « c'est intéressant » elle me dit « moi toute seule je peux pas y arriver » « ben non il faut que tu ailles voir les managers regarde aujourd'hui combien il y a de personnes il y a de gros projets il faut que tu demandes le projet va avoir besoin de ressources » la RH elle réfléchit pas à ça elle va voir le manager il lui dit je pense qu'il faudrait 4 personnes en plus elle dit dans son rapport faut 4 personnes en plus elle a pas cherché à comprendre »* (Laura, FC entretien 2). Nous constatons dans cette exemple le fait que Laura ne peut mettre en application, ni transmettre ce qu'elle a appris, les collaborateurs étant réfractaires à son nouveau savoir. Mathilde et Anais nous disent que ce qui compte dans l'entreprise c'est d'être *« pratico-pratique »*. Alors que le Master n'est pas encore fini elles sentent que leur savoir va se perdre au fur et à mesure, alors qu'après 5 ans de travail et un Master bientôt acquis, elles se sentent légitimes pour l'utiliser maintenant.

Nous observons que cette dichotomie organisationnelle impacte les schèmes d'action de Laura. Elle explique que son cerveau est comme séparé en deux « *Il y a la Laura Fac et la Laura entreprise* » et d'expliquer « *on me dit entretien à la fac je vais penser mille choses on me dit entretien en entreprise je me dis ah oué pour rentrer le compte rendu dans un logiciel* » (Laura Fc entretien 2). Le fait que le groupe de collaborateurs ne l'aide pas à persévérer sur son lieu de travail l'empêche de réfléchir en entreprise, comme elle le ferait à la fac.

En FPCC, le groupe de collaborateurs freine la persévérance en refusant de s'adapter aux nouveaux savoirs et aux nouvelles pratiques que les stagiaires souhaitent mettre en place. Que ce soit pour Marydo, Nicolas, Leslie ou Delphine chacun a du mal à faire comprendre à son entourage professionnel que la mise en place de leurs nouveaux savoirs nécessite une adaptation de leur part. Le groupe de collaborateurs directs, tout comme la hiérarchie, refusent d'appliquer leurs recommandations.

Pour Marydo (FPCC) et Nicolas (FPCC), la difficulté réside dans le fait que ce sont les seuls à occuper un poste dans la communication. Aussi, les collaborateurs n'ont aucune idée des contraintes liées à leur travail. C'est pourquoi, lorsqu'ils essayent de mettre en place de nouveaux protocoles, cela se fait dans le long terme, voire pas du tout. Pour Marydo par exemple, non seulement les collaborateurs ne comprennent pas pourquoi ils doivent changer leur méthodes de travail mais en plus sa hiérarchie a tendance à faire marche arrière si elle estime que la solution qui va permettre à Marydo de mettre en application ce qu'elle a appris va demander trop de temps. Ce que déplore Marydo, c'est qu'au lieu de lui demander quelles sont ses contraintes et comment elle peut faire pour arriver à la solution sans perdre de temps, la direction décide d'annuler le projet et de continuer avec les anciennes méthodes. Ce n'est qu'au prix d'un travail chez elle et d'une envie personnelle de faire correctement les choses que Marydo a fini par mener à bien certains projets. C'est à partir du moment où sa direction s'est aperçue que son travail permettait à la collectivité de faire des économies que Marydo a gagné un peu de légitimité. Elle est désormais capable de faire un travail confié auparavant à des prestataires externes. Pour autant les adaptations continuent de se faire en marge des collaborateurs qui ne comprennent toujours pas pourquoi ils doivent s'adapter.

Nicolas, quant à lui, ne cherche plus à expliquer aux autres ses contraintes car il n'est pas écouté. Il travaille de manière isolée sur ses projets et intègre le fait que ça va prendre plus de temps pour lui pour travailler. Certains de ses collaborateurs se sont immiscés dans son travail alors qu'ils n'en avaient pas les compétences. Cela l'a obligé à corriger les fautes émises. Il

préfère travailler seul et gérer les contraintes à sa manière. Il a voulu expliquer plusieurs fois à son entourage ses contraintes mais a fini par abandonner.

Nous remarquons que dans les trois cas, la hiérarchie est peu présente. Nicolas n'attend pas de la sienne qu'elle intervienne, puisque la personne ne fait pas non plus l'effort de comprendre ses difficultés. Pour Marydo et Delphine, leurs connaissances entraînent une perte de pouvoir de leur hiérarchie. Ainsi celle de Marydo va la contraindre à utiliser un logiciel peu adapté mais qu'elle-même maîtrise, et celle de Delphine va l'isoler pour la garder à ses côtés en faisant en sorte que ses compétences ne soient pas reconnues.

L'entourage professionnel est donc parfois un frein dans la persévérance des apprentissages hors dispositifs formels. Les apprenants ont du mal à faire accepter leurs nouvelles pratiques car elles bousculent les apprentissages collectifs. Ainsi, ni la logique de communication, d'appui ou de remédiation ne sont présentes. Cela rajoute des contraintes et ralentit voire bloque le processus de persévérance dans les apprentissages hors dispositif formel.

Réponses préliminaires à certaines de nos propositions

P1 : Le dispositif de formation est une opportunité de variation individuelle du savoir recherchée par l'individu. Elle marque le début du processus de persévérance relatif à ce savoir

Si les apprenants sont en formation, c'est qu'ils ont un objectif précis. Les étudiants de Formation Initiale (FI) et Continue (FC) souhaitent obtenir un diplôme. Les stagiaires de Formation Professionnelle Continue Courte (FPCC) ont besoin de monter en compétence pour assurer leurs missions au sein de leurs collectivités. Dans cette partie exploratoire, ce qui se passe au sein des dispositifs a été le plus détaillé notamment au niveau des contraintes. Le processus de persévérance débiterait donc dans les dispositifs de formation.

P2 : Cette variation individuelle est soumise à des contraintes individuelles, collectives et organisationnelles relatives à son statut d'apprenant au sein du dispositif de formation et relatives à son statut de salarié dans l'entreprise. C'est l'articulation de ces contraintes qui constitue la persévérance.

Si ces premiers entretiens nous ont permis d'aborder le processus de persévérance au début de la trajectoire c'est-à-dire pendant la formation, en revanche nous avons très peu d'indications sur ce qui se passe au sein des entreprises. Seule l'organisation du travail a été mise en évidence. Les trois niveaux de Crossan et al (2013), à savoir le niveau individuel, collectif et organisationnel, sont esquissés mais non approfondis. De même si nous comprenons le rôle joué par les groupes de pairs ou les collaborateurs, les éléments ne nous permettent pas à ce stade d'analyser la persévérance à travers les rapports de prescriptions d'Hatchuel (1994).

Aussi, pour mieux comprendre ces enjeux, nous les avons, à travers l'action émergente décrite ci-après, analysés plus finement.

P2 bis : la pédagogie est une contrainte individuelle majeure du dispositif de formation

La pédagogie utilisée influence la persévérance. Une pédagogie magistro-centriste va bloquer les apprenants qui ont besoin d'échanger avec les professeurs. Les apprenants qui n'arrivent pas à analyser le cours en même temps qu'ils doivent le copier vont perdre un temps précieux.

P4: la singularité de chaque apprenant dans la persévérance est définie par ses intelligences multiples

Soit les apprenants utilisent leurs intelligences fortes qui sont en général l'intelligence interpersonnelle intra personnelle et du naturaliste, soit ils élargissent leurs bouquets lorsqu'ils rencontrent des difficultés. L'utilisation des intelligences permettraient de passer outre certains contraintes collectives (conflits) et organisationnelles (planification).

P3 bis : les individus recherchent la coopération dans une logique de remédiation, d'appui, de conflit socio-cognitif, de projet, de communication

En cas de difficultés, les apprenants vont trouver des appuis à travers le groupe de pairs au sein du dispositif de formation. Le groupe de collaborateurs au sein de l'entreprise en revanche est ici un frein. Ce frein met en évidence les difficultés d'articulation entre le dispositif de formation et l'entreprise. Lorsque le groupe de collaborateurs est un frein par l'absence de logiques de groupe d'apprentissage, cela signifie qu'il existe une séparation entre le dispositif de formation et l'entreprise. L'entreprise devient hermétique aux savoirs enseignés pendant le dispositif de formation.

Par l'action émergente, nous analysons uniquement ce qui se passe au sein de l'entreprise, suite à la formation, par la grille théorique des sciences de gestion. Nous expliquons ce choix dans la section suivante.

SECTION 2 : ANALYSE, RESULTATS ET ENSEIGNEMENTS DU CMS POUR LA CONSTRUCTION DES TRAJECTOIRES DES MEMBRES DE LA RAP

Notre cas exploratoire a pour but de permettre aux apprenants de la RAP de se décentrer par rapport à leur quotidien et ainsi permettre l'accès à des données inconscientes. Pour cela nous choisissons de nous concentrer sur le temps post-formation cette dernière ayant été qualifiée de réussie. Ce choix est conforté dans le fait que certains freins évoqués par nos entretiens exploratoires tels que hiérarchie non impliquée, collectif absent, résultats obligatoires et manque de temps, ne semblent pas être présents dans cet établissement. Ainsi si les savoirs ne sont pas utilisés, cela signifie que d'autres mécanismes entrent en jeu. Afin de simplifier l'analyse, le modèle des sciences de l'éducation n'a pas été pris en compte. Seul le modèle des sciences de gestion liant la théorie de Crossan et al (2013) et les rapports de prescription Hatchuel (1994) ont été utilisés. Par la simplification, nous souhaitons comprendre comment amorcer les trajectoires de persévérance de nos apprenants de la RAP.

Dans cette section, nous justifions le choix de notre terrain pour l'action émergente (Centre Médico-Social, CMS) (2.1). Nous détaillons l'analyse suite aux 17 entretiens individuels menés (2.2). Nous décrivons les résultats exploratoires au vu des propositions initiales construites à travers la grille des sciences de gestion (Crossan et al, 213, Hatchuel, 1994) (2.3). Nous concluons par les enseignements de l'action émergente pour la construction des trajectoires des apprenants de la RAP (2.4).

2.1 Le Centre Médico-Social comme artefact orientant la réflexivité

Comme nous l'avons spécifié dans la section 2 du chapitre 2, toute RAP au sens de McIntyre (2008) implique qu'une action émergente est nécessaire pour que la conscientisation des membres soit à son maximum. Cela veut dire que l'action émergente aide les acteurs à réfléchir à leur propre vécu, à leurs situations afin de mieux les analyser. Contrairement à la Recherche-Action, cette dernière n'est pas prédéterminée dès le début de la recherche. Ce sont les membres qui discutent du bien fondé de telle ou telle action en fonction de ce qui leur paraît le plus opportun pour réfléchir à leur quotidien.

C'est dans cette perspective que le cas exploratoire que nous allons décrire s'est construit. Suite aux entretiens exploratoires des apprenants de la RAP que nous avons analysés, nous nous sommes rendue compte de trois points.

Le premier point est la complexité mise en avant par les nombreuses données à prendre en compte dans l'analyse des trajectoires de persévérance. En effet, élaborer des trajectoires, à ce stade de la recherche, nous paraissait très difficile car nous devions prendre en compte des difficultés rencontrées pendant le dispositif de formation ainsi qu'au sein des entreprises alors que nous manquions de recul. Ceci paraissait d'autant plus difficile que nous savions qu'au gré des futurs stages ou des futures décisions professionnelles, les dispositifs de formation et les entreprises pouvaient être différents de ceux dans lesquels les apprenants s'inscrivaient au début de notre recherche.

Toujours dans un souci de simplification nous avons fait le choix de ne pas étudier les intelligences multiples (Gardner, 1994), ni les logiques de groupe d'Astolfi (1991). Nous souhaitons dans un premier temps comprendre les mécanismes liés aux théories des sciences de gestion en mettant de côté les théories des sciences de l'éducation.

Le deuxième point est le fait que les apprenants semblaient trop impliqués lorsqu'ils décrivaient leurs situations. Ils ont eu du mal à prendre du recul et à objectiver leurs discours. Après discussions avec chacun des groupes, nous avons conclu qu'il pourrait être plus facile d'analyser un cas qui ne les concernait pas directement. Nous leur avons proposé d'étudier la problématique que le chef de service d'un centre nous avait expliquée lors d'une rencontre informelle et qui faisait écho à ce que nos apprenants rencontraient. Malgré une formation réussie et soutenue par la hiérarchie, les gestes ne sont pas appliqués. Ainsi en étudiant le cas exploratoire, nous recueillons des matériaux sur le vécu des apprenants de la RAP. C'est un artefact qui permet d'orienter la réflexivité. Cette réflexivité nous fournit des données supplémentaires à travers leurs réactions. C'est une distanciation qui nous donne accès à des données inconscientes et qui sont par la même difficilement accessibles.

Troisième point qui nous a conforté dans l'idée d'analyser les savoirs utilisés dans ce centre est le fait que les freins relevés par nos entretiens exploratoires, tels que hiérarchie non impliquée, collectif absent, résultats attendus et manque de temps, ne semblaient pas exister ici et ce pour plusieurs raisons.

La première raison est la volonté de la hiérarchie de maintenir la formation stimulation basale au sein de son établissement. Cette formation est très importante. Elle est inscrite au projet d'établissement ce qui la rend obligatoire. Ce maintien passe outre les contraintes budgétaires drastiques car pour un individu formé il faut payer sa formation mais aussi son remplacement au sein de la structure. Le centre accueille en externe des enfants polyhandicapés. Ainsi, nous savons que ce n'est pas un manque de volonté de la hiérarchie qui freine les apprentissages.

La deuxième raison est que la place du groupe est très importante au sein de cette structure. Chaque enfant est entouré d'une équipe restreinte de 3 à 4 professionnels. On s'attend donc à ce que la coopération soit à son maximum et que l'intégration des pratiques des nouveaux formés soient facilitée par les anciens.

La troisième raison est le fait que les résultats des nouvelles pratiques adoptées ne sont pas forcément visibles. Dans le cadre du polyhandicap, ce sont souvent des involutions plus que des évolutions qui sont observées. Cela va à l'encontre des résultats de performances attendues dans une entreprise ou dans les examens universitaires. Cela nous permet de pousser la réflexion en nous demandant ce qui motive les professionnels à mettre en pratique ce qu'ils ont appris, alors qu'ils ne voient pas le résultat.

La dernière raison est la suivante : toujours suite aux situations de handicap, les professionnels ont du temps. C'est-à-dire qu'il leur est demandé de prendre le temps de faire les actes de la vie quotidienne ou les ateliers sans brusquer les enfants. Dans nos entretiens exploratoires l'intensification des tâches ou bien encore le nombre de matières à réviser entraîne des plannings surchargés et un manque de temps évident. Nous voulons comprendre à travers ce cas, pourquoi, alors que ce frein ne paraît pas exister, les gestes de la stimulation basale ne sont pas appliqués.

Pour faciliter l'analyse, nous nous sommes concentrés uniquement sur le retour de formation. En effet, cette formation est particulière en terme de pédagogie car elle nécessite une pédagogie active centrée sur le corps et le ressenti des stagiaires. Nous sommes loin de la pédagogie magistro-centriste (Houssaye, 1984) décrite par nos apprenants. Les professionnels sont mis en situation de handicap : on leur bande les yeux, on leur met un casque anti-bruit sur les oreilles ou bien alors on leur interdit de bouger. Par exemple pour comprendre le fait que déplacer une personne en fauteuil roulant alors qu'elle ne s'y attend pas est une source de stress pour elle, les stagiaires sont assis dans un fauteuil. Ils ont un casque sur les oreilles et doivent regarder uniquement le sol ou devant eux. On les laisse ainsi quelques minutes. Puis une personne les déplace. Le même exercice est reproduit. Mais cette fois la personne qui va déplacer le fauteuil pose une main sur l'épaule du stagiaire puis se positionne devant lui et tente d'accrocher son regard. Elle lui explique qu'elle va l'emmener dans une autre pièce. Ensuite elle le déplace. Les stagiaires doivent expliquer ce qu'ils ont ressenti la première puis la seconde fois, c'est-à-dire lorsque la personne a utilisé la stimulation basale avant de les déplacer.

Au vu des techniques particulières abordées et suite à quelques entretiens informels avec plusieurs professionnels, nous savions que pendant la formation, il n'y avait pas de contraintes particulières qui pourraient freiner l'apprentissage. Le chef de service nous a également montré les bilans remplis par les stagiaires. Cela nous semblait alors encore plus intéressant de comprendre pourquoi les savoirs n'étaient pas utilisés dans l'établissement alors que la formation n'avait posé aucun souci particulier. Nous avons pu ainsi nous concentrer sur le post-formation et analyser uniquement les freins possibles au sein de la structure. Nous avons donc fait le choix d'analyser une temporalité post-formation suite à une formation qualifiée de réussie.

Nous rappelons que pour préparer cette action, nous avons dans un premier temps, fin 2014, eu un rendez-vous avec le chef de service de cet établissement. Nous avons fait une synthèse

orale de cet entretien à chacun des trois groupes. Nous avons alors discuté de la manière dont nous pouvions les aider, tout en permettant à chaque groupe de réfléchir à sa propre situation.

Suite à ces discussions, le groupe de FI a été très motivé pour participer concrètement à ce cas. En effet, les étudiants étaient alors en licence et n'avaient encore aucun lien avec l'entreprise, les stages démarrant qu'à partir du M1. Ce sont eux qui ont été les plus actifs dans cette action.

2.2 Analyse du cas CMS

Nous abordons ici l'analyse suite aux différents tableaux et trajectoires élaborés. Pour cela, nous construisons notre analyse par les différents niveaux du modèle de Crossan et al (2013). Après avoir analysé les dimensions individuelles (a) et collectives (b), nous montrons l'importance de la place d'un référent formation dans cet établissement (c). La dimension organisationnelle (d) est par la suite décryptée.

a) Niveau individuel, la place du handicap

Le professionnel part en formation avec l'envie de faire évoluer sa pratique en vue de s'occuper au mieux des enfants dont il a la responsabilité. Il n'a pas forcément en tête un modèle particulier de bonnes pratiques mais il sait qu'il peut toujours faire mieux.

Ce qui est sélectionné en formation est directement lié aux gestes à appliquer sur les enfants. C'est en fonction des enfants que les professionnels vont expérimenter les gestes de la stimulation basale. Une réflexion est alors indispensable car en fonction de l'âge de l'enfant et du handicap, les gestes seront différents (les petits sont plus demandeurs, les ados sont moins tactiles). C'est ainsi que pour eux, appliquer les gestes de stimulation basale a un sens. Ce qui est retenu lors de cette formation, est souvent le geste nouveau qui va, selon les professionnels, favoriser le bien-être de l'enfant dont ils ont la responsabilité.

Deux temps semblent se dégager lorsqu'ils pensent à l'application de la stimulation basale : lors des actions du quotidien (accueil, repas, change, soins), lors de la mise en place d'ateliers (atelier « miam », danse, balnéothérapie...) voire les deux. Car il ne s'agit pas uniquement de retenir l'approche en fonction de l'enfant mais également en prenant compte l'environnement dans lequel les gestes vont être prodigués.

Quels sont finalement les gestes qui, in fine, vont être retenus ? Là encore le contexte du handicap prend toute son importance. La particularité des enfants fait que les résultats ne sont

pas forcément visibles et encore moins spectaculaires. En effet dans le milieu du handicap, on accompagne plus des involutions que des évolutions. Le professionnel va mettre en application les gestes de stimulation basale® dans le temps en scrutant des signes tels qu'un sourire, un apaisement. Ce seront autant de micro signaux qui l'encourageront à continuer dans cette voie.

Mais parfois le résultat n'est pas visible (handicap lourd par exemple). Les gestes ne sont pour autant pas abandonnés. Car ils savent que, dans l'absolu, l'approche stimulation basale reste une approche positive. Ainsi, même sans résultat visible, appliquer ces gestes donne un sens à leurs pratiques et changent le regard qu'ils portent sur leur identité professionnelle. Ils ont l'impression d'être de meilleurs professionnels.

L'analyse au niveau individuel permet d'avancer que le professionnel va en formation dans l'espoir d'améliorer sa pratique envers les enfants dont il a la responsabilité. Lors de la formation, il va sélectionner les éléments qui lui semblent essentiels en raccordant les gestes à la fois à la spécificité des enfants et à la fois au contexte pendant lequel les gestes vont être appliqués (temps du quotidien ou ateliers).

Il ne faudrait pas réduire l'analyse à une façon aussi mécanique. Car le professionnel reste un être humain et parfois, malgré sa bonne volonté, un geste ne sera pourtant pas appliqué. Le premier facteur à prendre en compte est la fatigue. Un professionnel fatigué est un professionnel qui va plus être axé sur le soin en lui-même que sur la façon dont il va le prodiguer. Par exemple, lors des repas, il va aider l'enfant à manger sans pour autant prendre le temps de lui faire toucher la serviette pour lui indiquer que c'est un temps de repas. La fatigue peut avoir plusieurs racines, aussi bien professionnelles que personnelles. D'ailleurs la direction est déjà sensibilisée à la détection de l'usure professionnelle. L'entretien professionnel qui va être mis en place va permettre essentiellement de repérer les personnes qui risquent d'être en usure professionnelle ou le sont déjà. L'objectif n'est pas de sanctionner ces personnes mais de les accompagner au mieux dans leur quotidien. Le cas de Francesca dont nous avons détaillé la trajectoire plus en amont en est un parfait exemple.

Deuxième cas de figure qui fera qu'un geste n'est pas appliqué est le manque de temps dû à des absences ponctuelles. Un membre de l'équipe peut être malade ou en formation. L'équipe (composée en générale de 3 à 4 personnes) devient donc très vite déstabilisée. La charge de

travail étant supplémentaire et le temps n'étant pas extensible, le professionnel va là encore être plus axé sur le soin que sur les moyens.

Troisième point qui est ressorti de notre étude, un geste ne sera pas appliqué lorsque la structure matérielle de l'établissement ne le permet pas. Par exemple, le fait d'avoir un seul endroit pour changer les couches des enfants, et le fait qu'il faille parfois changer plusieurs enfants en même temps fait qu'une fois de plus le professionnel sera axé sur le change plutôt que sur l'approche stimulation basale® liée au change.

Ainsi, nous comprenons ici que certains freins, non liés à la formation en soit, peuvent bloquer l'application de l'approche stimulation basale®. La fatigue, des problèmes matériels, le manque de temps dû à des absences ponctuelles peuvent freiner la mise en pratique.

Une autre dimension a été soulevée par l'infirmière : la montée en compétence des professionnels et l'évolution des techniques médicales ne favoriserait pas pour elle l'application de la stimulation basale. Ces deux facteurs, professionnalisation et avancées médicales, font que le centre accepte des enfants avec des handicaps de plus en plus lourds qui demandent des soins de plus en plus évolués et fréquents. . Ainsi le nombre d'actes à accomplir de type sonde gastrique par exemple a considérablement augmenté. Elle a donc l'impression d'enchaîner des soins et de jongler avec le planning des autres intervenants ce qui, à son grand regret, lui laisserait peu de temps pour appliquer les gestes de stimulation basale.

Par rapport à la boucle VSR (Crossan et al 2013), l'analyse au niveau individuel montre que les professionnels vont en formation dans le but de modifier leurs pratiques envers les enfants. (Variation) Pendant la formation, ils sélectionnent des gestes qu'ils pourront appliquer en fonction des enfants et des temps (temps du quotidien ou temps d'ateliers). Le savoir est assimilé pour être mis en pratique. Les gestes seront retenus in fine soit parce qu'ils voient des signes sur les enfants (sourires, enfant plus calme) soit parce que le fait d'appliquer les gestes de stimulation basale modifie leur identité professionnelle. Pour autant quatre freins bloquent la mise en application des gestes : la fatigue, le manque de temps dû à des absences ponctuelles, les conditions matérielles et enfin le fait que le handicap des enfants soit de plus en plus lourd. On se retrouve bien dans une boucle continue de Variation – Sélection – Rétention avec des allers-retours entre ces concepts en fonction des freins et des moments où ils apparaissent

b) La dynamique de groupe, un élément clé

Nous avons déterminé plus haut les éléments qui permettent de faciliter le maintien des gestes suite à une formation stimulation basale au niveau individuel. Nous allons maintenant analyser comment le groupe peut faciliter ou non le maintien de ces pratiques. Car chaque individu est englobé dans une équipe de 3 à 4 personnes.

Dans ce centre, l'individu ne part pas en formation vierge de tout savoir et de toute pratique. Car même si la formation est inscrite au projet d'établissement, il arrive souvent qu'un transfère de connaissances s'opère avant la formation officielle. La stimulation basale® étant obligatoire, une bonne partie du personnel est déjà « formée ». Et si le groupe a échangé sur la stimulation basale, l'individu aura eu une première approche qui permettra d'ancrer certaines connaissances plus facilement. Ces échanges se font à travers les gestes du quotidien. Parfois un membre de l'équipe montre comment par exemple approcher l'enfant en utilisant les gestes stimulation basale® sans expliciter le terme clairement. D'autres fois, le professionnel non formé, intègre certains gestes souvent de manière inconsciente. Il observe les gestes de son équipe et reproduit ceux qu'il estime être intéressants pour les enfants dont il s'occupe.

Ainsi avant de partir en formation, le professionnel, consciemment ou non, a déjà eu une approche de la stimulation basale. On peut dire qu'elle fait partie de la culture de l'établissement et que les membres formés sont un des premiers vecteurs.

C'est ainsi que le plus souvent, le professionnel part en formation avec une certaine idée de ce qu'est l'approche stimulation basale, qu'elle soit ou non consciente. Comme nous l'avons décrit plus haut, il va, pendant le temps de formation, sélectionner certains gestes en fonction des enfants dont il s'occupe et de sa capacité ou non à intégrer voir créer des ateliers. Puis de retour à son poste, des échanges informels vont se faire autour de l'impression de la formation. C'est à partir de ce moment-là que la dynamique de groupe va entrer en jeu confrontant les « anciens formés » et les « nouveaux ». (Nous appellerons désormais les anciens ceux qui ont été formés à la stimulation basale et les nouveaux ceux qui viennent de l'être et qui réintègrent le groupe). Cette confrontation est analysée à travers les crises de prescriptions d'Hatchuel (1994).

Nous déterminons trois cas de figure qui doivent être pris en compte pour maintenir un savoir basal : lorsque les anciens et le nouveau coopèrent (prescriptions croisées), lorsque les anciens exercent des pressions (conscientes ou non) sur un nouveau (prescription faible passant à une prescription forte), lorsque le nouveau ne tient pas compte des pressions des anciens (crise du

prescripteur, l'opérateur adopte des actions correctrices sans que le prescripteur en ait conscience) et lorsque les échanges n'entraînent pas une coopération (différents). Nous allons donc dans un premier temps développer notre argumentaire autour de la coopération pour ensuite expliquer les trois autres cas de figure

C'est bien entendu lorsque les anciens et les nouveaux coopèrent que la stimulation basale a le plus de chance de s'ancrer. L'échange peut se faire de deux manières : par l'observation ou par le dialogue. En effet, de retour de formation, les anciens vont regarder si la pratique du nouveau a évolué. Si c'est le cas, le nouveau fait office de piqure de rappel. Car les anciens, de part la routine du travail, peuvent avoir oublié certains gestes. Le groupe va alors se réapproprier les pratiques qu'il avait abandonnées ou dont il ne se souvenait plus. Les anciens apprennent également des gestes nouveaux. En observant la personne nouvellement formée, ils la voient agir autrement et tentent de s'approprier les gestes qu'ils n'ont parfois eux-mêmes pas vu en formation. Ici on pourrait presque dire que le groupe modifie ses pratiques de façon inconsciente. Car lorsque la question « *votre regard change t'il sur la personne qui vient d'être formée* » la réponse est majoritairement non. Ainsi lorsque l'individu échange avec son groupe, les apprentissages sont facilités.

Les anciens et les nouveaux interagissent donc par observation et peuvent également échanger oralement. Mais attention, que ce soit dans un sens ou dans un autre (un ancien vers un nouveau ou inversement), aucune critique ne doit être faite sur la pratique déjà en place. L'usage est de montrer une autre façon de faire et non de critiquer la pratique en cours. Pour que le transfert s'effectue, certains parlerons aussi de légitimité.

En interagissant, l'individu et le groupe modifient leurs propres pratiques. Ils repèrent ou transmettent des gestes de stimulation basale® et se les approprient petit à petit. La nouvelle personne formée agit comme une piqure de rappel souvent de manière inconsciente. La routine fait qu'une fois la pratique ancrée, l'équipe ne met plus de nouveaux gestes en place c'est le nouveau qui va permettre une actualisation des connaissances. Les interactions avec une nouvelle personne formée sont de très bons vecteurs de maintien de la formation stimulation basale® au sein du centre.

Nous voyons dans le cas des prescriptions croisées, entraînant une coopération entre l'individu et le groupe comme la Rétention individuelle agit sur les Variations du groupe (c'est-à-dire comment une pratique retenue par un individu modifie les pratiques du groupe de manière consciente ou inconsciente). Nous voyons également comment la Rétention du

groupe agit sur la Sélection de l'individu (c'est-à-dire qu'une pratique utilisée par le groupe va être sélectionnée par l'individu en fonction de l'utilité de cette dernière envers les enfants dont il s'occupe).

Mais le groupe peut parfois être bloquant. Nous parlons ici du cas où le groupe exerce des pressions (consciemment ou non) sur l'individu. En effet, les routines s'installent et gèlent les apprentissages. Le nouveau formé les bousculera s'il arrive à persuader les anciens que faire autrement peut être plus bénéfique. Cela sera facilité lorsqu'il est reconnu comme légitime par le groupe. Une sorte de leadership fera que le groupe acceptera de modifier ses pratiques. Souvent c'est l'ancienneté qui permettra d'avoir l'ascendant sur le groupe et parfois ce sera la personnalité du professionnel (charisme par exemple) qui jouera en sa faveur. Mais l'usure professionnelle, les contraintes matérielles, le manque de temps, la lourdeur des handicaps peuvent avoir eu raison de toute une équipe. Le nouveau, non suivi par ses pairs, risque alors de se démotiver et de s'essouffler à force de vouloir changer les habitudes sans succès.

Dans ce cas de figure, nous sommes dans une crise de l'opérateur. Ce dernier gèle ses apprentissages et ne peut s'adapter à la situation pour diverses raisons. C'est comme si le groupe passait des prescriptions faibles à fortes. C'est-à-dire que l'individu semble avoir la liberté de modifier ses pratiques mais le groupe l'oblige peu à peu à se conformer à ses attentes en gelant les apprentissages du professionnel.

Enfin dernier cas, comment le professionnel résiste aux pressions du groupe. Le professionnel conserve ses acquis de stimulation basale® quand il estime que sa pratique, de part l'intérêt qu'elle a pour l'enfant, est supérieure à l'intérêt du groupe. Il va persister à mettre les gestes en pratique sans s'occuper des anciens. Car comme nous l'avons vu au niveau individuel, cette formation peut remettre en cause l'identité professionnelle de l'individu. Persuadé que ces gestes sont bons pour les enfants dont il a la charge, il aura, en les appliquant, l'impression d'être un meilleur professionnel que s'il ne le faisait pas. Il va donc mobiliser ses savoirs sans tenir compte de l'avis des anciens. Un professionnel ne se démotive pas s'il ne cherche pas à transformer les pratiques du groupe contre son gré. Cela évitera de se démotiver.

Nous sommes ici en présence de la crise du prescripteur en situation de prescriptions fortes. C'est-à-dire que l'individu modifie ses pratiques sans faire remonter l'information au groupe.

Nous pouvons en déduire que la variation des pratiques du groupe se fait la plupart du temps de façon inconsciente. Le nouveau agit comme une piqûre de rappel. Certains gestes oubliés sont réintégrés. Le professionnel peut tenter de forcer l'intégration des gestes mais son statut de nouveau peut faire qu'il ne sera pas reconnu bloquant la variation. Le groupe retombe alors facilement dans sa routine la modification des pratiques devenant faible ou inexistante.

Le groupe sélectionnera les gestes à garder en fonction du bien-être des enfants et en fonction des habitudes déjà prises. La coopération entre le groupe et l'individu permettra d'échanger sur des gestes à garder ou non.

L'ancrage des pratiques se fait de manière consciente quand les gestes du nouveau poussent les autres membres à modifier leurs pratiques. C'est-à-dire que chaque personne a bien conscience qu'elle met en place de nouvelles approches. Elle sera en revanche bloquée lorsque les anciens camperont sur leurs habitudes et refuseront de se remettre en question.

Une façon de s'assurer que le groupe sera toujours plus enclin à coopérer avec le nouveau est, d'après les réponses collectées, de maintenir 50% de l'équipe formée. En effet, lorsque l'individu est le seul formé, diffuser la pratique s'avère compliqué. A la question « *dans un nouveau centre, de 4 équipes, pensez-vous qu'il vaudrait mieux former un membre de chaque équipe ou l'ensemble de l'équipe ?* » les réponses sont assez partagées. Il ressort principalement des entretiens que si toute l'équipe est formée en même temps alors il sera plus facile de maintenir les acquis que si un seul membre par équipe est formé. Si les contraintes font qu'on ne peut former qu'une seule personne par équipe alors il faudra que cette dernière ait une certaine légitimité (ancienneté, leadership) au sein du groupe pour transférer certains gestes en attendant que les autres membres soient formés.

Maintenir l'approche stimulation basale doit passer par une gestion des dynamiques de groupe. Lorsque l'individu revient de formation, il réintègre son équipe de travail. Ainsi, si tous les individus coopèrent que ce soit par l'observation ou le dialogue, alors le groupe modifiera ses pratiques. Si les routines persistent à geler les apprentissages du groupe alors l'individu aura deux issues : soit il reviendra à ses anciennes pratiques, soit il mobilisera et appliquera les nouveaux gestes sans tenter d'interférer avec le groupe. De fait, même à minima, et par la volonté d'un seul individu l'équipe aura modifié de façon inconsciente ses pratiques. De plus, la réintégration dans le groupe d'un nouvel élément formé serait facilitée si au moins 50% des membres étaient déjà formés. Si ce n'est pas le cas, alors la première personne à former doit avoir acquis une certaine légitimité auprès des autres membres pour

pouvoir transférer son savoir. Une attention doit être portée pour que régulièrement le groupe puisse avoir des piqûres de rappel afin que les apprentissages ne soient pas gelés.

En termes théoriques cela signifie que lorsqu'un individu revient de formation, un processus de VSR s'engage également au niveau du groupe. Consciemment ou non, la Rétention d'une pratique individuelle modifie la Variation du groupe l'entraînant à envisager la modification de ses propres pratiques. En cas de prescriptions croisées, c'est-à-dire de coopération, le groupe sélectionnera les pratiques individuelles qu'il juge utile auprès des enfants dont il s'occupe et les mettra en place dans le quotidien ou lors d'ateliers. En cas de prescriptions faibles se transformant en prescriptions fortes, le groupe fera pression sur l'individu qui se conformera aux pratiques du groupe, gelant ainsi ses apprentissages. Mais parfois, l'identité professionnelle prendra le dessus. Aussi nous nous retrouvons dans le cas d'une crise du prescripteur dans le cadre de prescriptions forte c'est-à-dire que le professionnel gardera ses nouvelles pratiques sans en informer les membres du groupe qui n'auront alors consciemment aucune raison d'envisager de modifier leurs pratiques. Pour autant la Variation dans le groupe sera amorcée par un des membres ayant changé ses pratiques.

Pour résumer, nous avons bien une boucle VSR au niveau du groupe. La Variation est une modification de pratiques Collectives, la sélection se fait en fonction de l'intérêt qu'y trouve le groupe. Une Rétention individuelle peut entraîner une Variation du groupe tout comme la Rétention du groupe entraîne la Sélection de l'individu.

Que se passe-t'il quand le groupe souhaite évoluer vers d'autres pratiques liées à la stimulation basale mais qu'il n'arrive pas à trouver de solutions ? Un des avantages du groupe dans cet établissement est d'avoir une référente formation dans les locaux.

c) Un référent formation indispensable

Les professionnels dans la majorité savent que si le groupe ne suffit plus et qu'il existe un blocage dans la mise en place de la stimulation basale, ils pourront se référer à Michelle, psychologue et formatrice stimulation. Elle est donc légitimement reconnue ce qui n'empêche pas d'éventuelles tensions. Outre sa présence lorsqu'elle est sollicitée, elle met en place des ateliers, des temps d'échanges de pratiques ou des temps pédagogiques. Ainsi à travers ces systèmes d'apprentissage, la stimulation basale est maintenue par un appui individuel ou de groupe. Notons que cette personne étant à mi-temps dans la structure, il est très difficile pour elle de pouvoir répondre à toutes les sollicitations, ainsi que de mettre en place tous ces temps

de partage. Son objectif est bien d'accompagner les groupes ou les individus et non de contrôler la bonne mise en pratique des gestes. C'est comme ça qu'elle est perçue et qu'elle se définit.

La nécessité d'accompagner les formations a également été soulevée par Brasseur et Magnien (2009). Dans leur étude sur le transfert des pratiques managériales apprises en formation, ces auteurs soulèvent le fait que certains apprenants non accompagnés par la suite ont abandonné les pratiques apprises, voire pour certains abandonner le rôle d'encadrement. L'accompagnement post-formation semble être une dimension importante de la persévérance.

Mais le manque de superviseur va au-delà d'un simple référent stimulation basale. Les groupes sont laissés en grande autonomie et ce manque de « superviseur » pour coordonner les groupes a été soulevé par 1/3 des personnes interrogées. Le lien entre la mise en pratique de la stimulation basale et le manque de coordination des groupes a ainsi été soulevé. La création d'un tel poste impulsé également par la hiérarchie n'a eu à ce jour aucun retour positif de la part de l'ARAIMC (association qui supervise le centre).

Ainsi, pour favoriser le maintien des pratiques de stimulation basale, trois points sont à noter dans cette partie : la gestion des dynamiques de groupe ; le maintien d'une référente formation ; la création d'un poste de coordinateur de groupe. Notons que le retour de formation d'un individu modifie, même si ce n'est que par un seul individu, la pratique du groupe. Cette modification doit être anticipée par le personnel encadrant.

Ce point n'est pas du tout abordé dans la théorie de Crossan et al (2013). En effet, on passe directement du niveau groupe au niveau organisation et ce sans intermédiaire. Le fait qu'un individu puisse avoir de l'aide tout au long du processus d'apprentissage est visiblement nécessaire, aussi bien pour lui que pour le groupe.

d) Une organisation qui accompagne les savoirs

Rappelons qu'au niveau de l'organisation, la formation stimulation basale est écrite au projet d'établissement. Cela veut dire qu'elle est rendue obligatoire. Une sorte de routine formative est installée : chaque professionnel est formé à la stimulation basale et ce depuis de nombreuses années. Ainsi pour la direction (chef de service et directeur) l'application des gestes stimulation basale® est une pratique qui va de soi. La réflexion est alors mécanique : on forme, ils mettent en pratique. Pour autant, lors d'une réunion en 2012, le chef de service s'est rendu compte que cette formation, dans la pratique, n'était pas aussi intégrée que ce qu'il

pensait « *pour moi ça été le choc je pensais que tout le monde l'avait intégrée et en fait pas du tout* ».

Ainsi la Rétention d'une pratique organisationnelle peut impacter la Sélection du groupe mais ce dernier peut ne pas aller jusqu'à la Rétention. En termes de crises de prescriptions, le lien organisation/groupe faisait face à une crise du prescripteur c'est-à-dire que l'organisation n'avait aucune idée de ce que faisait réellement le groupe, à savoir ne pas appliquer les savoirs basaux comme elle le pensait.

Suite à cette découverte, une nouvelle vague de formation a été mise en place. La direction a cependant souhaité aller plus loin. Afin de faciliter et de mieux comprendre ce qui était attendu par un professionnel appliquant les gestes de stimulation basale, le chef de service a lui-même suivi, à sa demande, la formation. Il montre ainsi l'exemple aux professionnels (Brasseur et Magnien (2009)). C'est ainsi que selon nous, l'approche mécanique a commencé à s'effriter. Cela montre de la part de la direction une volonté de comprendre comment, à son niveau, elle peut participer à l'ancrage des gestes dans le quotidien et dans la durée. Car comme l'a spécifié le chef de service « *c'est plus facile de porter quelque chose que tu connais* ». Ainsi, il y a eu pendant quelques années un point aveugle pour la direction qui a pris pour acquis la mise en pratique des savoirs basaux au sein de son établissement suite à des prescriptions organisationnelles fortes. Afin de mieux comprendre les professionnels, le chef de service a émis l'hypothèse qu'il pourrait faciliter leur apprentissage en ayant lui-même une meilleure connaissance des savoirs transmis pendant la formation pour pouvoir anticiper des modifications organisationnelles. La formation permet au chef de service de mieux comprendre les contraintes professionnelles, de réfléchir à des mesures pour les alléger, dans le but que l'établissement offre des soins adaptés à chaque enfant. Car l'objectif premier de l'organisation est de faire en sorte que chaque enfant ait l'accompagnement qui lui corresponde.

Cette formation, le chef de service l'a vécue en deux temps : en vivant la formation comme chaque stagiaire c'est-à-dire en se mettant à la place d'un professionnel qui devra ensuite appliquer ces gestes sur son lieu de travail. Puis, en réfléchissant à comment organiser la structure pour faire en sorte que ces gestes soient appliqués.

Ainsi le suivi de la formation par le chef de service a servi d'artefact pour amorcer une véritable coopération c'est-à-dire des prescriptions croisées. Comprenant mieux les pratiques à mettre en place, le chef de service a modifié l'organisation du travail par le biais des

plannings afin de faciliter les pratiques collectives et individuelles. Cela a eu un impact sur la Rétention du groupe.

Le fait que le chef de service ait suivi cette formation semblerait favoriser les échanges entre les groupes et la direction. Les professionnels ont, pour la plupart, le sentiment que le chef de service connaît mieux les problématiques liées à la pratique et ait pris conscience de leur quotidien puisque certaines mesures ont été mises en place.

Les plannings ont été allégés afin que les gestes ne soient pas appliqués uniquement lors d'ateliers, devenus trop nombreux, mais également dans les gestes quotidiens (change, repas...). Cette formation lui a permis de prendre conscience de l'utilité du temps dans la mise en pratique de la stimulation basale (toujours dans l'intérêt des enfants). La difficulté ici est de valoriser le professionnel qui applique des gestes dans une situation très basique comme un change. Certains gestes, répétitifs, peuvent démotiver le professionnel. La formation indirectement a pour mission de transformer la vision des personnes sur les pratiques du quotidiens qui peuvent paraître dévalorisantes « *le moment du change c'est une activité pour l'enfant [...] c'est pas que on change une couche, on va travailler l'autonomie, la stimulation [...] c'est ce qu'on essaye de faire dans ces formations, revenir à tout ça* ».

Autre outil utilisé, des piqûres de rappel verbales par le chef de service sont distillées lors de réunions pour aider les professionnels à penser à appliquer les gestes de stimulation basale. L'objectif est de régulièrement parler de cette approche afin qu'elle ne soit pas oubliée en situation de contrainte (absence d'un collègue, manque de temps...).

Enfin des vagues de formation sont mises en place. Mais attention, certains professionnels ont atteint un stade de maturité élevé quant aux savoirs basaux. Ainsi ils sont plutôt à la recherche de formations ayant un focus particulier. Ils recherchent également des échanges de pratique inter-établissement pour comparer leurs situations et les gestes appliqués. Renvoyer les mêmes personnes dans des formations similaires ne semble pas être pertinent. De plus au vu de l'étude, il ressort que la durée idéale entre l'entrée dans l'établissement et la première formation soit d'environ 6 mois. En dessous, la personne n'aurait pas acquis assez d'expérience pour comprendre l'intérêt de la formation. Un laps de temps supérieur engendre une culpabilité. Le professionnel a l'impression qu'il a fait subir une forme de maltraitance aux enfants, non voulue mais présente.

Mieux connaître le quotidien des opérateurs facilite la prescription croisée. Pour autant cela ne suffit pas, il faut également les accompagner par des outils les incitant à mettre en place des nouvelles pratiques comme les piqûres de rappel lors de réunion, envisager des formations focus sur un métier en particulier, continuer les vagues de formation. L'organisation doit alors en même temps apprendre pour donner les bonnes prescriptions et par la suite les accompagner.

Ces outils ont une forte valeur incitative. L'objectif est de maintenir la formation stimulation basale dans les esprits. Souvent, l'incitation va de paire avec le contrôle. Si des formations sont mises en place, l'objectif est aussi de vérifier son utilité. En effet, la question qui revient le plus souvent en formation est bien celle de son efficacité. Ainsi, l'évaluation est souvent au cœur des pratiques RH. Comment vérifier, si ce n'est pas le contrôle de la pratique, que les gestes sont bien appliqués ? Nous avons vu que la référente refusait ce rôle. Le chef de service refuse également de contrôler directement les pratiques. En effet, il paraît inopportun pour le chef de service de rester à côté d'un professionnel changeant un enfant. Cela porterait surtout atteinte à l'enfant. Aucun questionnaire n'est transmis non plus. Elle se fait indirectement à travers des réunions ou lorsque les groupes exposent les projets pour les enfants. Le chef de service, à travers les discours, décrypte les professionnels ou les groupes qui ont besoin d'un accompagnement plus appuyé pour ancrer les principes de l'approche stimulation basale. C'est ici la capacité du chef de service à distinguer, à travers les discours quels sont les professionnels qui sont sensibilisés à cette approche et ceux qui s'en éloignent qui est mise en avant. L'évaluation se fait donc de manière indirecte.

N'oublions pas que, dans le cadre de la coopération, le groupe a aussi un rôle de contrôle. En effet, échanger sur une pratique c'est aussi contrôler que l'autre ne l'applique pas comme il le devrait. Cela peut engendrer des tensions. Ainsi, tout comme l'individu, le groupe doit être managé par la direction à travers le prisme des apprentissages.

Comme le précise Hatchuel (1994), les prescriptions croisées ont pour but de mener les opérateurs à être autonomes. Le prescripteur reste à l'écoute, détecte de manière indirecte les freins qui peuvent bloquer la mise en place des savoirs basaux. Nous sommes en présence ici de deux contrôles indirects : celui effectué par le chef de service et celui effectué par la dynamique de groupe. Ainsi, pour favoriser la coopération, il est souhaitable de connaître le quotidien des acteurs, d'accompagner les prescriptions et de favoriser l'autonomie par des contrôles indirects. Cela nous fait penser, plus qu'à l'apprentissage organisationnel, à

l'organisation capacitante (Coutarel, 2009 ; Caillaud&Zimmermann, 2011). En même temps elle sait agir parce qu'elle apprend mais aussi elle donne le pouvoir d'agir aux acteurs par un accompagnement adapté.

Le cas d'une personne a attiré notre attention. C'est celui de Francesca dont nous mettons ici son modèle de trajectoire.

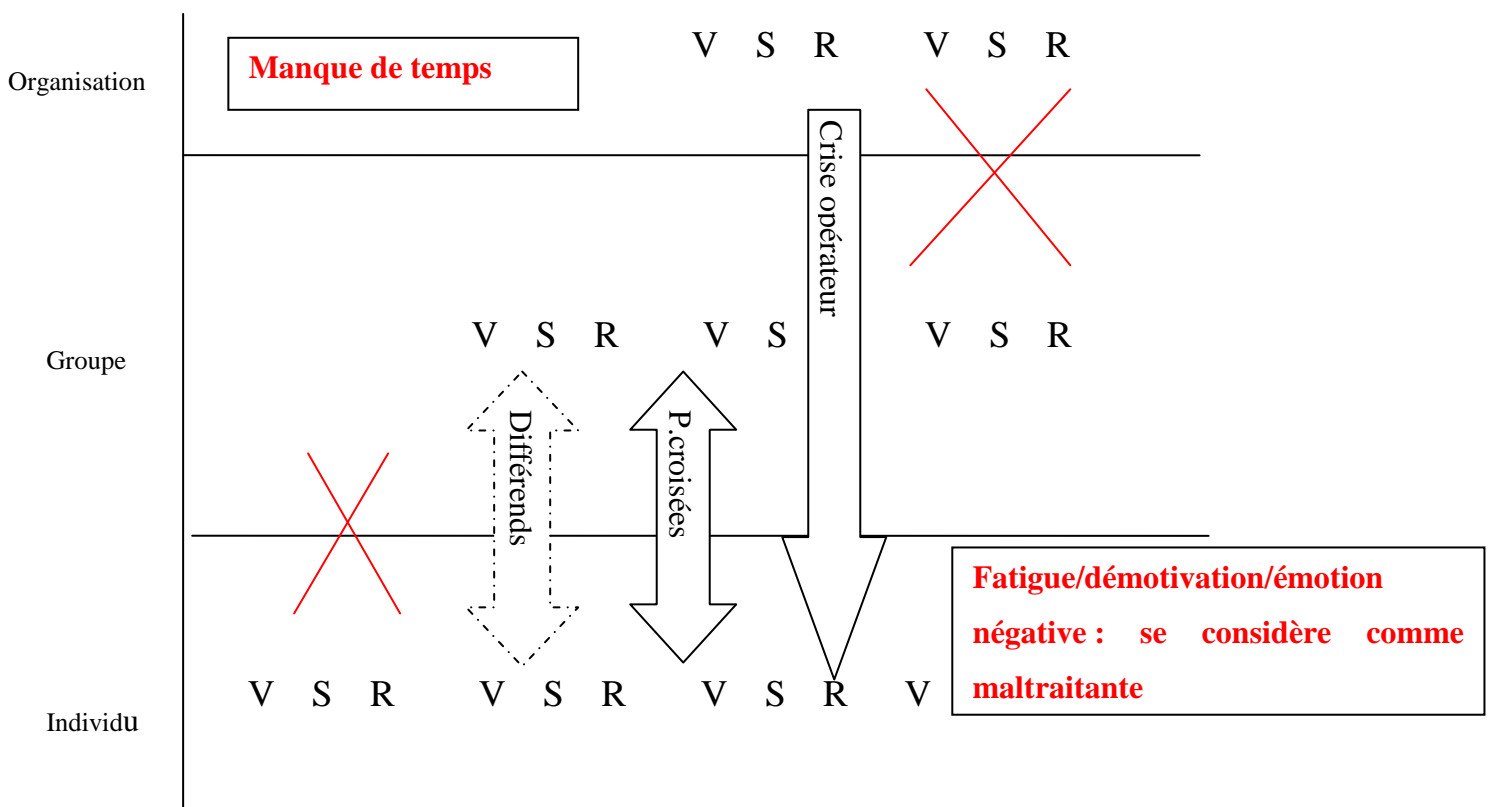


Figure 17 : trajectoire de Francesca (CMS) (élaborée par l'auteure)

Lorsque nous abordons la problématique de la formation stimulation basale, nous remarquons plusieurs points. Le premier est que Francesca semble isolée aussi bien vis-à-vis de la direction que de son groupe. Nous le remarquons par les croix qui symbolisent un manque d'amorce de coopération. « Je ne me sens pas encore dans une place suffisamment consolidée

je me sens pas sure de moi pour faire une remarque à un collègue qui a 20 ans d'expérience »
« On a un chef de service qui laisse des documents dans la banette pour réflexion ». Le deuxième est que son discours est contradictoire. Nous pouvons observer entre le niveau individu et groupe trois rapports de prescriptions différents : pas d'amorce, différents ou prescriptions croisées. Cela veut dire qu'au fil de l'entretien, les perceptions par rapport à son groupe ne sont pas cohérentes. Enfin dernier point, alors qu'elle est en poste depuis seulement 3 ans, Francesca semble être déjà en usure professionnelle. Elle est démotivée et se considère comme étant mal-traitante envers les enfants. Nous l'avons signalée au chef de service qui se doutait déjà du mal-être de cette personne. Sa trajectoire de persévérance fait ressortir sa souffrance émotionnelle au travail. La charge émotionnelle négative de cette personne est très importante.

2.3 Résultats du cas exploratoire au regard des propositions initiales du modèle de gestion

Dans le cadre de cette thèse, nous tentons de comprendre comment se construit la persévérance individuelle dans l'apprentissage de savoirs dans l'articulation entre dispositif de formation et entreprise. Pour y parvenir, les participants à notre Recherche Action Participative ont émis l'envie et le besoin de réfléchir non pas à leur situation, mais à celle rencontrée par d'autres apprenants. Nous avons donc, lors d'une action émergente, étudié comment des professionnels d'un Centre Médico-Social mettent en place des savoirs acquis lors d'une formation stimulation basale. Nous nous sommes concentrés sur le temps post-formation et n'avons pas pris en compte l'intégralité de notre modèle d'analyse. Dans un souci de simplification, nous avons mis de côté les intelligences multiples de Gardner (1994). Nous mettons ici les résultats exploratoires en lien avec nos propositions de départ.

P1 : Le dispositif de formation est une opportunité de variation individuelle du savoir recherchée par l'individu. Elle marque le début du processus de persévérance relatif à ce savoir

La formation stimulation basale est bien une amorce à la variation des pratiques envisagées par le professionnel. C'est lors de la formation qu'il commence à envisager l'application des savoirs dans son contexte de travail.

Nous constatons, au niveau de la Variation, une différence entre les « persévérances ok » et

« les persévérances freinées ». Si les pratiques envisagées par les premiers sont claires, en revanche elles semblent plus floues pour les seconds. Pour les « persévérance bloquée » la mise en pratique est déjà évincée dès la formation et les savoirs restent à un niveau théorique lorsqu'ils réintègrent l'établissement. La variation est pour eux très limitée voire inexistante.

P2 : Cette variation individuelle est soumise à des contraintes individuelles collectives et organisationnelles relatives à son statut de salarié dans l'entreprise.

Comme nous l'avons spécifié au début de ce cas, la formation stimulation basale a été qualifiée de réussie. C'est donc bien au sein de l'établissement que les contraintes ont été étudiées.

Au vu des trajectoires personnelles, nous constatons que les contraintes peuvent être individuelles, collectives et organisationnelles. Elles semblent dans l'ensemble être les mêmes pour tous : fatigue, difficultés avec des membres de l'équipe, conditions matérielles non satisfaisantes, manque de temps. Pourtant les professionnels y réagissent différemment. Alors qu'elles empêchent certains de mettre en place les gestes de la stimulation basale ou freinent leur apprentissage, pour d'autres elles sont justes signalées comme des faits auxquels il faut s'adapter. Les pressions de sélection, bien qu'identiques pour tous, influencent différemment la Variation individuelle. Nous avons volontairement mis de côté l'étude des intelligences multiples pour simplifier l'analyse. Or des facteurs individuels semblent être à l'origine de cette différence. Il existe donc des facteurs singuliers à prendre en compte.

P3 : il existe un apprentissage individuelle d'adaptation (simple boucle), de réflexion (double boucle) ou d'anticipation (triple boucle) au sein des trajectoires de persévérance

Dans notre cas, nous sommes dans une formation professionnelle courte dont l'objectif est l'adaptation au poste de travail. Nous sommes plutôt en persévérance individuelle d'adaptation c'est-à-dire en apprentissage simple boucle. Soit les professionnels appliquent les gestes de manière plus ou moins soutenue soit ils ne le font pas. Mais ils ne remettent pas en question les pressions de sélection des autres niveaux ni sont spécialement proactifs.

P4 : dans le processus de persévérance, au sein de l'entreprise, il existe des rapports de prescriptions entre les niveaux individu, groupe et organisation qui favorisent la variation du savoir de l'individu en réduisant les pressions liées aux contraintes de

chaque niveau. Parallèlement dans le dispositif de formation il existe aussi des rapports de prescription entre apprenants, groupe d'apprentissage et organisation de ces apprentissages et leur évaluation.

Les prescriptions croisées favorisent indéniablement la persévérance. Lorsque le groupe et l'individu coopèrent, ils créent ensemble un cercle vertueux dans lequel les savoirs sont combinés créant ainsi de nouvelles pratiques qui s'enrichissent mutuellement. Mais l'absence de prescriptions croisées n'est pas forcément un facteur bloquant.

Les persévérances freinées se retrouvent dans des rapports conflictuels où l'on remarque les différends et les prescriptions faibles à fortes (pression du groupe). Ici la persévérance pourrait être plus facile si la relation avec le groupe était meilleure. Lorsque les prescriptions sont floues ou qu'il existe des différends, les personnes sont simplement freinées dans leur persévérance. Si elles ont la conviction d'appliquer les bons gestes et d'être ainsi de bons professionnels, le manque de coopération ne les bloquera pas

La persévérance semble bloquée lorsqu'il n'y a aucune amorce de coopération ce qui rend les personnes isolées au sein de leur propre équipe.

2.4 Les enseignements du cas exploratoire pour les trajectoires de persévérance de la RAP

A travers ce cas exploratoire, nous remarquons que même si le dispositif de formation a rempli son contrat c'est-à-dire si la formation est estimée réussie, l'entreprise dans laquelle s'insère l'apprenant joue un rôle dans la persévérance. Elle peut la faciliter la freiner ou la bloquer. Nous comprenons alors qu'il peut être d'autant plus difficile pour un apprenant de persévérer si les contraintes sont également présentes dans le dispositif de formation. C'est le cas pour les apprenants de la RAP lorsque la pédagogie n'est pas adaptée ou que le nombre de matières est trop élevé.

Lors de ce cas exploratoire et dans un souci de simplification, nous avons mis de côté l'étude des intelligences multiples (Gardner, 1994). Or, il y a des dimensions internes à l'individu qui font qu'ils vont ou non persévérer. Nous ne savons pas pourquoi certains persévèrent et pas d'autres, ni quelles stratégies ils utilisent pour persévérer. Nous envisageons le fait que la

difficulté à persévérer d'un individu est liée à la difficulté à utiliser certaines de ses intelligences. En effet, les professionnels étudiés ont un métier qui nécessite des intelligences fortes telles que :

- Une intelligence corporelle : la stimulation basale passe par le toucher des enfants
- Une intelligence inter-personnelle : ils doivent interagir avec l'enfant mais également avec les membres de leur équipe
- Une intelligence intra-personnelle : nous avons vu que les gestes étaient mis en place suite à une réflexion en fonction du handicap
- Une intelligence visuo-spatiale pour créer des environnements apaisants pour les enfants

Or l'intelligence inter-personnelle lorsqu'elle est indispensable à l'individu, mais qu'il ne peut pas la mettre en œuvre, semble freiner sa persévérance. Un individu isolé est un individu dont la persévérance sera freinée ou bloquée. Analyser les trajectoires de persévérance sans prendre en compte les intelligences multiples empêche de comprendre de manière fine pourquoi certaines personnes dans un contexte similaire vont persévérer et d'autres non.

Autre enseignement de ce cas est l'objectif de la coopération. Dans cette étude, seules les théories des organisations ont été prises en compte. Dans un souci de simplification, nous avons volontairement écarté les intelligences multiples mais également les logiques de groupe d'apprentissage. Dans le cas du CMS, si la coopération est recherchée, nous ne savons pas quel est le réel but de cette coopération et donc le manque que doivent venir combler ces prescriptions croisées. Est-ce un besoin d'être aidé ? D'échanger ? De reformuler ? De mener à bien un projet ? Un besoin de communiquer ? Cela pourrait d'avantage expliquer pourquoi certaines crises de prescriptions bloquent plus la persévérance. Si l'apprenant souhaite coopérer pour communiquer, c'est-à-dire simplement informer les autres de ce qu'il a appris, cela pourrait sembler moins vital que de coopérer par besoin d'être aidé dans une situation où l'apprenant est bloqué.

De ce fait, le cas du Centre Médico-Social est une étape importante pour construire les trajectoires des apprenants de notre RAP. Nous savons à présent que nous devons prendre en compte :

- Les variations individuelles ainsi que les pressions de sélection et la Rétention associée
- Les pressions de sélection collectives et organisationnelles **des dispositifs de formation et des entreprises**
- Les rapports de prescriptions qui existent entre chaque niveau **dans chaque organisation fréquentée par les apprenants**
- Les intelligences multiples et leurs mobilisations à chaque étape
- Les logiques de groupe d'apprentissage **des dispositifs de formation et des entreprises**

Sur la base du cas exploratoire, nous avons construit les trajectoires de persévérance de 7 apprenants de la RAP sur une durée de trois ans. C'est ce que nous détaillons dans le chapitre suivant.

Chapitre 4 : Apports de la construction des trajectoires de persévérance individuelles des apprenants de la RAP

L'action émergente du Centre Médico-Social a eu deux impacts majeurs.

Le premier est qu'il a permis de révéler des données inconscientes chez les apprenants de la RAP. Le fait de pouvoir comparer les situations des professionnels du CMS à la leur a permis de les faire discuter sur des contraintes ou des processus de persévérance qu'ils n'exprimaient pas.

Le deuxième est que cette action a servi à clarifier la construction des trajectoires de persévérance au niveau méthodologique.

Nous détaillons ces deux points dans les sections suivantes. En section 1, nous montrons comment le fait de participer à la recherche au sein d'une RAP a aidé les participants à monter en réflexivité et à conscientiser (Freire, 1971) leurs trajectoires de persévérance. La section 2 est consacrée à la démarche utilisée pour construire les trajectoires de persévérance des membres de la RAP, suite aux enseignements du cas exploratoire détaillé dans le précédent chapitre.

SECTION 1 : CONCEPTS EMERGENTS SUITE A L'APPORT DE LA RECHERCHE POUR LES MEMBRES DE LA RAP

Dans le cadre de notre recherche en section 2 du chapitre 2, nous avons expliqué que nous menions, au sein de notre RAP (Freire ; 1971 ; McIntyre, 2008) une démarche compréhensive (Dumez, 2012) comprenant in fine 7 trajectoires. Dans cette partie, et conformément aux critères de validité de notre méthode, nous expliquons l'apport du CMS mais également de l'ensemble de la recherche, sur leur propre représentation de leur persévérance.

Le CMS a été une action clé de notre recherche. Outre l'apport méthodologique et l'apport de matériau supplémentaire, elle a révélé aux apprenants des informations sur leur propre vécu. Il est très difficile de séparer le CMS et la recherche de manière globale. Car le CMS est devenu un point de référence qui a été utilisé tout au long de la recherche. Les extraits mis ici sont

issus de nos cahiers de recherche. Ce sont les notes que nous avons prises suite à des entretiens informels tels que spécifiés en section 4 du chapitre 2 (suite à des coups de fil personnels, des rencontres amicales...). Au terme de ce travail, les 7 apprenants nous ont donné chacun leur propre définition de la persévérance. Chaque fin de trajectoire a été abordée par la question suivante « *finalement persévérer pour toi c'est ?* ». Nous attendions ici une définition donnée par l'apprenant qui revient sur l'ensemble de son parcours d'apprentissage c'est-à-dire aussi bien sur ses formations que sur sa poursuite en entreprise. Les concepts de la persévérance présents dans cette action sont des concepts émergents du terrain. Ils ne sont pas directement en lien avec nos grilles théoriques des sciences de gestion ou des sciences de l'éducation. Ils correspondent aux données émergentes de Dumez (2012).

Certains apprenants nous disent qu'ils persévèrent en fonction de leurs valeurs d'éthiques (1.1), grâce à leur réseau (1.2) ou malgré les fortes émotions négatives (1.3). Certains persévèrent en luttant pour garder leur espace de créativité (1.4). D'autres apprenants persévèrent dans leurs apprentissages même si ce dernier n'est pas directement en lien avec le contenu de leurs études (1.5). Enfin une apprenante choisit de bifurquer (1.6).

1.1 Persévérer en fonction de ses valeurs d'éthique

Hamid (FI) a été touché dans ses valeurs humaines. Dans sa trajectoire, nous avons noté qu'en 2015, il a fait son stage dans une maison de retraite. A cette époque (Tableau 12), il nous expliquait qu'il était confronté à un problème éthique liant soins et budgets. Il a rajouté « *c'est comme dans le CMS, les contraintes budgétaires ça m'avait choqué parce-que je pensais qu'il y avait une forte cohésion qui permettrait de dépasser ces limites. Parce qu'au bout ce n'est pas un produit ce sont des enfants ou des personnes âgées* ». En 2016 lorsqu'il nous raconte son stage de M1, il nous explique « *En fait là il y a moins d'enjeux humains dans le sens ou dans ce stage, c'est pas comme avec les personnes âgées. Je gère de la qualité produit pas de la qualité avec des gens en bout de course* ». En 2017, alors qu'il intègre un grand groupe aéronautique, il revient sur cette valeur et sur le fait que dans le CMS, les gestes ne sont pas appliqués : « *Moi j'ai fait le lien avec ma formation, dès que je suis rentré en stage ou en entreprise, mais eux non, alors qu'ils ont fait une formation pro, ils l'appliquent pas. Après, je comprends les freins, mais en bout de course il y a des enfants. Moi si je n'applique pas en bout de course il y a des pièces* ». A travers ce parcours, Hamid a formulé

sa valeur principale à savoir l'éthique. Il est donc très critique par rapport à son stage de M1 et l'action CMS. Cela lui a permis de prendre conscience qu'il avait besoin de travailler et de donner du sens à ses apprentissages dans des situations qui sont en relation avec ses valeurs. Pour lui, persévérer « *c'est apprendre ou travailler en respectant les autres* ». Plutôt qu'un travail dans le soin qui aurait pu lui plaire mais avec des risques de contradiction profonde au niveau des apprentissages, la discussion sur le CMS suggère qu'il a choisi un travail où cette cohérence d'aspiration dans l'apprentissage et le travail n'était pas prise en défaut.

1.2 Persévérer grâce à son réseau

Pour Sonia (FI), la participation à la recherche lui a montré combien elle était attachée au collectif. Lorsqu'en 2015 nous avons commencé à analyser le CMS, elle nous disait « *En fait, on ne sent pas vraiment le groupe chez eux. On ne sent pas la cohésion tu vois on dirait qu'ils sont les uns à côté des autres mais ils s'aident pas vraiment* ». En 2016, (Tableau 13) elle revient sur ce point lorsque nous évoquons son travail en équipe. « *L'équipe c'est ce qui compte le plus, l'équipe et le réseau en fait. Toute seule, je n'y serais jamais arrivée. J'ai travaillé en équipe pendant mes études et ma responsable de Master, elle a un réseau de fou, donc j'ai travaillé ma relation avec elle. Là je viens d'intégrer un cabinet comptable c'est pareil on est une vraie équipe. C'est pas comme le centre où chacun travaille dans son coin et parfois échange. Nous il y a un véritable travail d'équipe* ». A ce jour Sonia pense toujours « collectif » quels que soient ses projets. « *tu veux acheter une maison tu en parles, tu veux faire des études tu en parles, même les gens qui m'ont contacté sur Facebook pour un travail je les garde en contact et j'échange avec eux, on ne sait jamais* ». Elle a pris conscience que c'était vraiment la valeur indispensable à son parcours d'apprentissage. Persévérer pour elle, « *c'est pouvoir travailler en équipe, échanger et m'appuyer sur mon réseau* ».

1.3 Persévérer malgré les émotions négatives

Anais (FC) (Tableau 15) et Marydo (FPCC) (Tableau 17) ont verbalisé, à partir de leur implication dans le processus de recherche global, qu'elles n'étaient pas seules à traverser des difficultés. Nous sommes souvent revenue sur ce point. En 2015, toutes les deux avaient

principalement retenu la difficulté à appliquer les gestes appris en formation. Elles ont ainsi pu dire « *ah ben, je ne suis pas toute seule, presque, ça fait plaisir* » (Marydo) « *ça montre bien que ça ne vient pas que de nous* » (Anais). En 2016, alors que les événements se dégradent, elles reviennent sur le cas de Franscesca, la professionnelle du CMS qui se qualifiait de maltraitante. « *C'est comme la fille là, tu sais du centre qui est isolée, ben moi, c'est cette impression-là, d'être de plus en plus isolée. La hiérarchie se referme et je participe plus à rien, je suis à l'origine d'aucun projet* » (Marydo). « *Au début tu discutes avec tout le monde, tu découvres, tu veux appliquer et bien faire. Là j'ai cette impression d'avoir fait le tour. La hiérarchie ne veut pas me changer de poste et les collègues...oui je discute mais elles m'apprennent plus grand-chose. C'est comme la personne du centre qui reste dans sa tête parce qu'elle échange plus, ben voilà ça me fait cet effet-là* » (Anais). En 2017, après avoir échangé sur d'autres personnes en difficulté dans et hors la recherche, Anais nous précise « *c'est important ça me montre que je ne suis pas folle, que ça vient pas que de moi mais franchement je ne sais pas ce que je vais faire* ». En 2017 Marydo conclura : « *en réfléchissant à tous ces parcours-là de la recherche ou même autour de moi parce que ça se dégrade pour tout le monde, hein, j'ai pris conscience qu'un bon agent c'est un agent qui prend soin de lui. Ça ne va pas ? Tu te mets en maladie on te dit rien. Si tu travailles dans des conditions épouvantables, que tu peux même pas appliquer ce que tu as appris et que tu restes, franchement on te remerciera pas pour autant. Alors moi maintenant quand j'ai besoin de m'arrêter, je m'arrête* ». Persévérer, pour elles, revient à « *continuer à avancer* » (Anais) et « *faire ce que je peux par petites touches* » (Marydo). Ici la recherche participative sur le CMS, outre le fait de révéler des blocages dans la trajectoire d'apprentissage liées à l'organisation et au mode de management des apprenants, met en évidence des émotions négatives difficiles à gérer pour ces apprenantes.

1.4 Persévérer en gardant son espace créativité

Nicolas (FPCC) (Tableau 14) au départ était très détaché émotionnellement par rapport à la recherche. Il était, bien entendu, intéressé par la problématique, mais comme jusqu'en 2016 il n'avait pas de soucis particuliers, il était plutôt distant sur son parcours et celui des professionnels du CMS. Or en 2016, quand la situation a commencé à se dégrader, il y rajoute une partie émotionnelle et réflexive : « *finalement c'est comme les autres, j'en arrive au même point que les autres. Je peux appliquer ce que j'ai appris ça pas de soucis, mais c'est vrai que l'organisation du travail y fait beaucoup. Là, depuis la réorganisation je m'en*

aperçois ». En revenant sur son parcours pour comprendre ce qui le gênait le plus, il nous dit : « *non mais en fait c'est ça, tant qu'ils ne touchaient pas à mon espace de créativité, que je pouvais faire les maquettes que je voulais ça allait. Là avec les maquettes imposées ils touchent à ma motivation profonde, mon espace de créativité. Je ne peux pas les laisser faire mais je ne sais pas comment. J'ai quelques pistes. Avec le service, on ne se laissera pas faire.* ». Ainsi la recherche participative a pu contribuer à une prise de conscience sur les fondamentaux managériaux et organisationnels de sa récente frustration et que persévérer dans son savoir professionnel, pour lui, « *c'est progresser dans ma créativité* ».

1.5 Persévérer dans son apprentissage quel qu'il soit

Mathilde (FC) (Tableau 16) met l'apprentissage au cœur de sa persévérance. Elle a souligné dans le CMS le chef de service qui a fait la formation pour mieux comprendre le travail des autres. Ce qui l'a conduit à s'exprimer plus précisément sur sa conception de l'apprentissage en relation avec le management d'équipe. En 2015, alors qu'elle prend son poste de responsable formation, elle nous confie : « *et il a fait la formation aussi ? C'est super ! Ça c'est rare. Moi aussi cette année je suis allée faire une formation sur un logiciel pour savoir ce que les filles allaient apprendre. Au moins maintenant je sais ce qu'elles peuvent faire ou pas et donc ce que je peux leur demander et qu'elles sont les limites.* ». S'il y a une réelle dichotomie entre ses études et son travail, c'est à travers la notion de prescriptions croisées que Mathilde entre pleinement dans la recherche. En 2016 elle nous raconte. « *en fait j'ai beaucoup discuté avec les filles au début, je leur ai posé plein de questions. Ya pas longtemps une d'elle m'a dit « c'est fou en un an et demi tu sais déjà le poste de tout le monde tu sais exactement ce qu'on fait ».* « *C'est comme ça que j'ai acquis ma légitimité tu vois. Maintenant quand je dis quelque chose que j'ai appris en réunion ou autre, elles ouvrent leurs oreilles elles se disent « ouhla si Mathilde dis ça c'est que c'est important ».* Elle n'applique pas ce qu'elle a appris pendant ses études. Elle nous donne néanmoins en 2017 sa propre définition de la persévérance. Persévérer pour elle, c'est « *continuer à apprendre même si c'est pas directement lié à mes études* ».

1.6 Bifurquer pour persévérer

Enfin Marine (FC) (Tableau 18), l'étudiante qui a quitté la RH pour devenir sophrologue, a souvent mis au cœur de sa persévérance les qualités humaines. En 2014, elle nous expliquait qu'elle retenait facilement les cours liés à l'humain : *« ça dépend des cours. Les cours de Madame B de psychosociaux ça rentre tout seul ça m'intéresse énormément ça rentre direct. Alors que des cours d'éco par exemple je les travaillerai lors de la semaine de révision. L'autre cours non c'est gravé »*. En 2015, pour le CMS, elle met l'accent sur le management *« non mais là c'est au chef de service à mieux manager parce que si tu fais faire des formations et qu'ils n'appliquent pas forcément, les gens après ils en souffrent. Moi j'ai de la chance là où je suis de pouvoir échanger »* et de comparer sa situation avec ses copines. Lorsqu'en 2016 elle souhaite quitter son travail malgré le CDI proposé, elle nous dit : *« humainement c'est pas possible quoi ya pas d'échanges, je m'ennuie je ne vois pas pourquoi je vais rester dans une entreprise dans laquelle je me sens pas bien. Moi je pourrai pas faire comme...je sais plus les noms... qui restent alors que ça va pas »*. En 2017, alors qu'elle est installée à son compte, elle nous explique : *« là non seulement je mets en application ce que j'ai appris pendant ma formation de sophrologue mais en plus je vois le résultat. C'est sûr que si je ne voyais pas les résultats comme dans le handicap ce serait peut-être plus difficile. J'ai besoin de me rendre compte que je fais du bien. »*. Persévérer pour elle *« c'est continuer dans une voie en adéquation avec mes valeurs humaines »*.

Nous remarquons que chaque apprenant a une vision de la persévérance qui lui est propre. Cette définition s'est construite au fil des années, en revenant sur leurs parcours mais également en comparant leurs situations aux autres. Ce que les apprenants relèvent à partir des comparaisons de situation, c'est ce qui est le plus important pour eux. Ils n'auraient pas pu donner une définition aussi singulière de la persévérance si la méthode de recherche avait été différente. Ce n'est pas une définition donnée à un instant T, elle s'est construite, co-construite même au fil des ans. Revenir sur son parcours et sa trajectoire de persévérance pour arriver à donner une définition révèle pour nous d'un processus de conscientisation et de réflexion élevé.

1.7 Avec leurs mots, dans cette partie, nous pouvons dire que les apprenants persévèrent en fonction de leurs valeurs singulières que ce soit par l'éthique, l'importance du collectif, leur espace de créativité, le refus d'abandonner, en apprenant des autres ou en faisant du bien autour d'eux. Ils nous montrent que si l'individu est bien au cœur de l'articulation entre dispositif de formation et entreprise, il existe des façons différentes de s'adapter à ses propres exigences d'apprentissage lorsque celui-ci est perçu comme en danger : choix du même métier dans une entreprise ou secteur différent, choix de l'absentéisme, choix de la création d'entreprise pour se révéler dans ses aspirations profondes. Ces résultats soulignent que dans une société dites de la connaissance, il reste encore beaucoup de défis à relever au niveau des formations du management et des choix organisationnels pour préserver la motivation à apprendre et le capital intellectuel.

Nous allons à présent détailler la méthodologie que nous avons utilisée pour construire et analyser leurs trajectoires de persévérance.

SECTION 2 : CONSTRUCTION DES TRAJECTOIRES DE PERSEVERANCE DES APPRENANTS DE LA RAP

La construction des trajectoires a été basée sur la méthodologie employée dans le cas exploratoire. Elle s'est déroulée en deux temps. Premièrement pour chaque apprenant, nous avons construit un tableau récapitulatif de leur parcours sur 3 ans, en articulant la grille des sciences de gestion et de l'éducation. Nous avons ensuite construit un schéma modélisant leurs trajectoires, toujours en articulant nos deux grilles. Enfin nous avons analysé les trajectoires et les avons classées en reprenant la typologie qui a émergée suite à l'action CMS. Suite à ce travail longitudinal, composé de nombreuses boucles itératives, de notes, de cahiers de recherche et d'entretiens en face à face, nous avons regroupé les trajectoires en 4 catégories. Trois d'entre elles reprennent les catégories qui ont émergées du CMS, à savoir des persévérances fluides (2.1), des persévérances, freinées (2.2), des persévérances bloquées (2.3). Une dernière catégorie s'ajoute, la persévérance liée à une bifurcation (2.4). C'est ce que nous allons détailler dans les paragraphes suivants.

Tableau 10: tableau récapitulatif des trajectoires construites

| Nom | âge | Genre | Trajectoire complète | Secteur d'activité en fin de trajectoire | Poste occupé |
|--|------------|---------------|-----------------------------|---|---|
| FORMATION INITIALE : LICENCE AES | | | | | |
| Hamid | 21 | Garçon | oui | Aéronautique | Responsable qualité |
| Sonia | 21 | Fille | oui | Comptabilité | Stagiaire expertise comptable |
| FORMATIONS CONTINUE : MASTER RH EN ALTERNANCE | | | | | |
| Anais | 23 | Fille | Oui | Agence d'Intérimaire | Gestionnaire RH / Conseillère en insertion |
| Mathilde | 23 | Fille | oui | Propreté et Services | Responsable formation |
| Marine | 23 | Fille | oui | Sophrologie | Indépendante |
| FORMATIONS PROFESSIONNELLES CONTINUE COURTES | | | | | |
| Marydo | 48 | Fille | oui | Collectivité – de 10 000 habitants | Graphiste |
| Nicolas | 37 | Garçon | oui | Conseil général – 6000 habitants | Graphiste |

2.1 Les persévérances fluides

Nous regroupons ici les trajectoires d'Hamid (FI) et de Sonia (FI). Ces apprenants persévèrent malgré les contraintes individuelles, collectives ou organisationnelles.

Hamid (FI) était le plus critique quant à l'université : « *ils nous laissent dans la médiocrité* » nous disait-il, lorsqu'il était en licence en 2014. En 2017 il conclut pourtant : « *j'ai eu une formation très professionnalisante et de qualité* ».

C'est avec le recul qu'Hamid a pu évaluer son parcours et son évolution. En licence il était très critique vis-à-vis de la faculté notamment à cause de l'organisation (trop de matières, trop de cours identiques d'une année sur l'autre, trop de personnes dans l'amphithéâtre) et de la pédagogie utilisée par les intervenants qui étaient trop magistro-centristes. Lorsqu'il entre en M1, si les matières sont toujours aussi nombreuses, en revanche le contenu change. Mais le plus important pour lui a été le changement pédagogique : « *contrairement à la licence, les profs étaient tous des intervenants professionnels et il y avait plus cette relation prof-élève mais comme des collègues de travail. On prenait la pause ensemble d'ailleurs c'est là où on apprend le plus de choses !* ». Il est de fait plus axé sur ce qu'il prévoit être son futur métier : Responsable qualité. C'est son stage de M1 qui va faciliter son apprentissage. Il y apprend les bases de la qualité : « *je savais que je voulais faire un stage qualité en M1 donc je voulais faire un stage très formateur et tester l'aspect certification/audit* ». Malgré les problèmes d'éthique dont nous avons parlé dans la partie section 1 du chapitre 4, cette base pratique lui sert de socle pour aborder le M2. Il comprend mieux ce qu'on lui enseigne car il a vu sur le terrain à quoi ça allait lui servir : « *en M2 du coup j'ai pu faire le lien entre la pratique et la théorie c'est-à-dire que comme j'ai vu la théorie après en M2 mais que j'avais une expérience pratique ça m'a aidé à mieux comprendre la théorie* ». Il fait ainsi le lien entre ce qu'il apprend et ce qui va lui servir en entreprise. Et c'est à partir du moment où il a pu se projeter que son apprentissage a évolué : « *j'avais une avance parce que je l'avais fait pendant le stage* ». Il reconnaît toutefois que cela n'a pas été facile, il qualifie même cette année « *d'éprouvante* » au vu des 15 matières à apprendre dans le semestre. Il reste cependant positif « *c'était très dur mais j'en retire une bonne expérience. J'avais déjà une méthodologie de travail mais ça m'a permis de travailler mieux et vite* ». Il poursuit son apprentissage de la qualité en stage de M2. Il postule dans l'aéronautique car il savait « *que dans ces entreprises l'importance de la qualité est assez mature* ». Il savait que les missions confiées auraient une

valeur ajoutée sur le terrain. Après s'être renseigné sur le secteur, il en a conclu qu'il devait, en parallèle de ses études universitaires se remettre à l'anglais. En février, il s'est inscrit à une formation en ligne. *« j'ai fait beaucoup d'auto-formation chez moi car je savais que j'avais des lacunes »*. Il a donc mené de front ses études et son autoformation dans le but d'intégrer en M2 un stage dans l'aéronautique qui lui permettrait de se différencier sur le marché du travail. Ce stage s'est très bien passé, il retrouve ce qui fonctionne pour lui à savoir de l'échange avec ses collaborateurs et de l'autonomie dans le travail. Il est axé sur le travail à faire, les contraintes étant des données avec lesquelles il faut composer. Suite à ce stage, Hamid a postulé dans un autre grand groupe Aéronautique. Il est devenu responsable qualité et poursuit son apprentissage. Pour réussir dans ce métier, il estime qu'il faut être *« curieux »*, *« débrouillard »* et *« autonome »*.

Lorsqu'en 2017 il nous parle de son apprentissage au sein de la faculté, il nous dit : *« je pensais en Licence que ce que j'apprenais ça me servirait à rien mais avec le recul je me dis non c'est faux. 90% de la plaquette m'a été bénéfique »*. Il ajoute *« le fait d'avoir eu un très bon socle de réflexion et de très bonnes connaissances ça me permet de mieux me projeter dans l'entreprise actuelle, de mieux me projeter sur les attentes de mes interlocuteurs ce qui fait que je propose de meilleures choses. J'anticipe »*.

Hamid a bénéficié d'une formation en attente avec le terrain. Les différentes entreprises se sont emparées de ses compétences à travers un travail d'équipe et une organisation du travail souple.

Sonia (FI) était dans la même licence qu'Hamid. Elle était d'accord avec les dires d'Hamid en licence à savoir que la pédagogie n'était pas adaptée et que les cours étaient nombreux et répétitifs. Lorsqu'elle entre en Master 1 et se dirige vers la comptabilité et la finance, elle doute très vite : *« je me demande si finalement je ne me suis pas trompée de Master et si je n'aurais pas du choisir celui d'Hamid »*. Comme elle était en licence administrative elle sentait qu'il lui manquait des bases en comptabilité. Elle s'autoforme en parallèle de son Master pour combler ses lacunes. Au milieu du Master, ses doutes se lèvent. Elle ne fait pas de stage pendant le M1 car elle a l'impression de ne pas en savoir assez : *« franchement je me vois pas aller en entreprise et faire de la compta il me manque trop de choses »*. Elle axe donc son attention sur les études. L'objectif est de les réussir brillamment. Pour cela, à la Fac, elle travaille son réseau aussi bien avec les étudiants que les professeurs. Elle finit major de sa promotion. A la fin du Master 2, elle intègre un cabinet comptable pour un stage. Elle a

toujours cette impression de ne pas être au niveau « *c'est pas la compta de base qu'ils attendent c'est le niveau au dessus* ». Malgré cela, elle envisage de passer le DSCG pour ensuite avoir la possibilité de passer le DEC. C'est lors de la préparation de ce concours qu'elle se remet à niveau par rapport à la compta. Elle explique « *c'est normal à la fac ce qu'on apprend c'est assez général. Mais les connaissances que j'ai apprises en préparant le concours comment dire c'était vraiment en plein dans le mille, je n'aurais pas pu trouver quelque chose de théorique qui puisse coller autant à la pratique.* » Pour autant elle ne rejette pas sa formation universitaire : « *ya des choses qui sur le coup me paraissaient pas utiles et qui m'ont servi. Par exemple les cours de SI, ça m'a étonné je m'en suis servi pour des clients. Il fallait évaluer les risques et du coup t'es obligée de comprendre toute l'organisation, les cours de SI ça m'a aidé à réfléchir. Pourtant sur le coup je t'avoue que bon c'était intéressant mais je pensais pas m'en servir en entreprise*».

Suite à son concours, elle est restée dans le cabinet où elle travaille actuellement comme collaboratrice. En 2017 elle a été admise pour passer le DEC, elle est donc expert-comptable stagiaire. Elle a persévéré par étapes en faisant en sorte d'avoir « *toujours des opportunités ouvertes* ». Elle s'est donc donné les moyens d'y parvenir.

Nous mettons ici les tableaux ainsi que les modélisations de trajectoire d'Hamid (FI) et de Sonia (FI), après avoir spécifié la légende des modélisations

Tableau 11 : légendes de la modélisation des trajectoires de la RAP



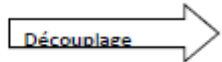
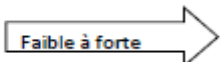
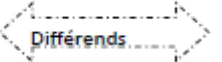
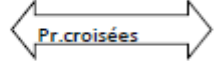

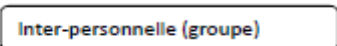




| Symbole | Signification |
|---|---|
|  | Aucune amorce de rapports de prescriptions |
|  | L'opérateur n'adapte pas son savoir |
|  | Echange au niveau des objectifs |
|  | L'opérateur est contraint d'obéir aux prescriptions alors qu'au départ il semble être autonome |
|  | Il existe des conflits qui ne mènent pas à la coopération |
|  | Coopération. |
|  | Frein lié à un manque de temps |
|  | Intelligences fortes |
|  | En rouge, les difficultés pour utiliser les intelligences |
|  | Transfert des savoirs d'une organisation à une autre |
|  | Non application des savoirs |
|  | Séparation pour séparer ce qui se passe dans le dispositif de formation et dans l'entreprise sur un même schéma |

Tableau 12 : trajectoire d' Hamid FI

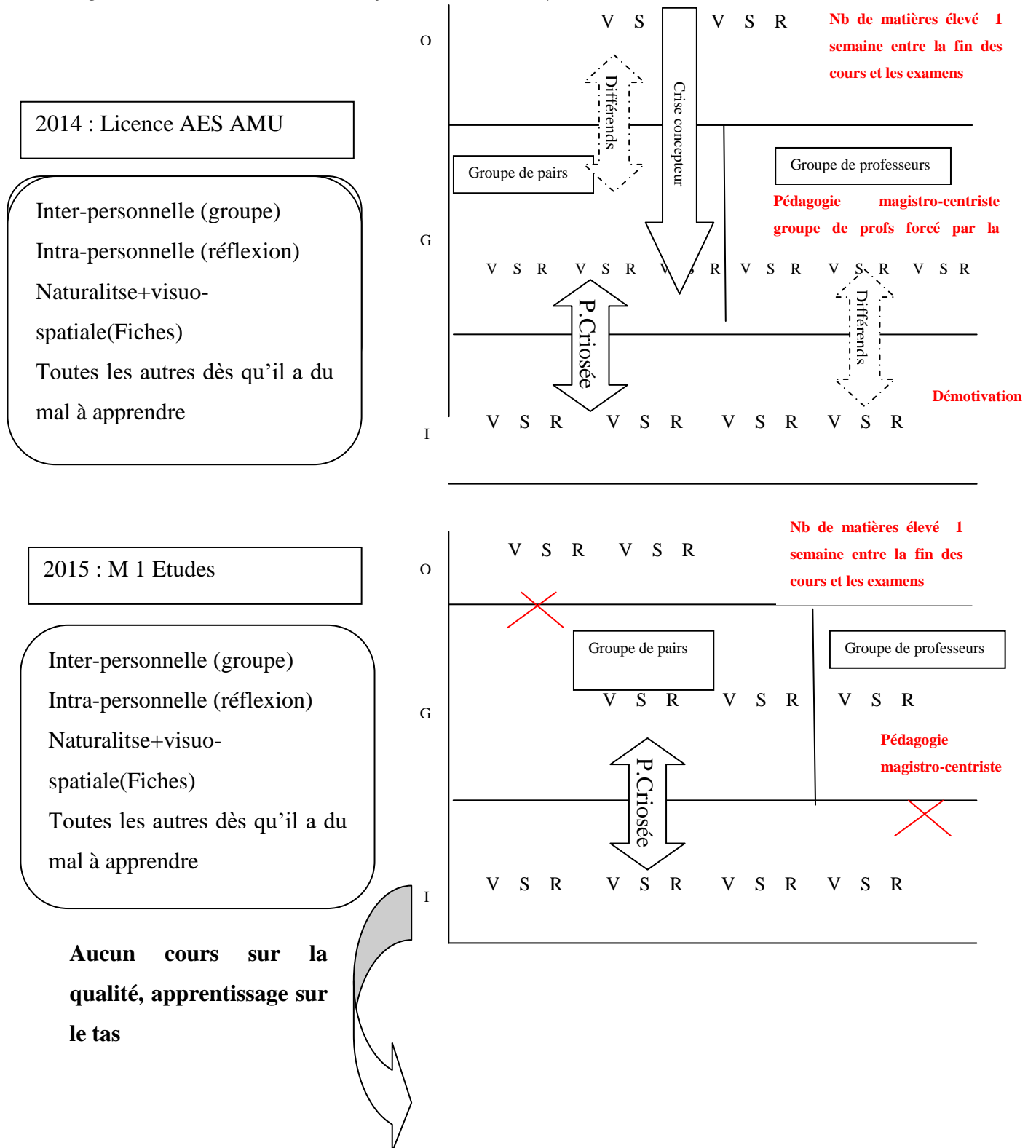
| | Individu | Groupe | Organisation |
|-----------------------------|---|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> * Préférence pour la pédagogie interactive * InDépendant de l'intervenant * Méthode de travail : ultra organisée * IM dominante : aucune bouquet élargi en fonction des difficultés <p>Apprenant auto-régulé. persévérance par étape</p> | <ul style="list-style-type: none"> * Groupe de pairs * Groupe de collaborateurs stage M1 équipe de 11 * Groupe de collaborateurs stage M2 Equipe 9 en sous-effectif * Groupe de collaborateurs Interim | <ul style="list-style-type: none"> * AIX-AMU * CMS Maison de retraite * Aéronautique SUD France * Aéronautique Nord France |
| <p>2014 Licence AES</p> | <p>V = travailler pour avoir la licence et passer en Master S = savoir pour réussir les examens même si par ce biais elle apprend des choses. R = Licence réussie</p> | <p><u>Groupe de professeurs : contrainte</u> « J'en ai marre de cette relation tiens je balance ce que je sais et intègre-le » »ils nous laissent dans la médiocrité »</p> <p>⇒ <i>Différends</i></p> <p><u>Groupe de pairs : Motivation</u></p> <p>C'est à partir du moment où il a retenu une notion qu'il va la partager et échanger avec le groupe.</p> <p>⇒ <i>Prescriptions croisées</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • AMU <p>Nombre de matières élevé l'oblige à planifier son rythme d'apprentissage (reprise des cours tous les jours)</p> <p>⇒ Crise du prescripteur : Hamid s'adapte sans que la faculté ne le sache</p> <p>Echec de la réunion pédagogique « yavait même pas le responsable de licence c'était n'importe quoi »</p> <p>⇒ différends</p> |

| | | | |
|---|--|---|--|
| <p>2015 M1 (voir cahier)</p> | <p>V = Avoir le Master 1 S = pour avoir le diplôme R = M1 réussi</p> | <p><u>Groupe de pairs : Motivation</u> C'est à partir du moment où il a retenu une notion qu'il va la partager et échanger avec le groupe. ⇒ Prescriptions croisées Même méthodologie de travail</p> | <p>Pas de changement organisationnel Hamid s'adapte « <i>c'est comme en licence donc tu t'adaptes et tu travailles</i> »</p> |
| <p>FIN M1 Stage de 4 mois Responsable qualité</p> | <p>V = appliquer ce qui a été vu en M1 S = rien R = Stage réussi</p> | <p><u>Groupe de collaborateurs : échange</u> « <i>j'avais autant besoin d'eux qu'ils avaient besoin de moi</i> » « <i>ils se disent on est assez bon ils voyaient pas la valeur ajoutée de la certification...ce que j'ai fait j'ai fait une réunion de sensibilisation au CoDir...j'ai dit autant profiter de mes connaissances et de mes compétences et qu'on le fasse ensemble plutôt que devons retrouver à leur faire seul</i> » ⇒ Prescriptions croisées</p> | <p>Maison de retraite Problème éthique « <i>c'était plus des personnes mais des clients</i> » « <i>ils étaient pas à la hauteur de leurs ambitions et comme ya des personnes âgées ça me gênait c'était pas en relation avec mes valeurs</i> » Soutenu par la direction « <i>ils ont vu que moi de mon côté j'allais pas lâcher l'affaire et de toute façon c'était une obligation légale</i> ». Organise son travail en toute autonomie en relation avec le coDir ⇒ Prescriptions croisées</p> |
| <p>2016 M2</p> | <p>V = avoir le M2 S = en fonction des problématiques du terrain R = tout ce qui lui servira dans son futur travail + examen réussi Il ne travaille pas uniquement pour avoir le diplôme mais se projette dans l'avenir. Apport du stage de M1 « <i>Mon stage M1 m'a beaucoup</i></p> | <p><u>Groupe de pairs : entraide</u> « <i>on a fait un groupe de révision</i> » « <i>avec les collègues j'apprenais d'abord il vaut mieux avoir de quoi discuter avec ses camarades</i> » « <i>parfois il m'expliquaient quand j'avais rien compris on s'aidait quoi</i> » ⇒ Prescriptions croisées</p> | <p>*AMU « <i>Par contre 15 matières très éprouvant le 1^{er} semestre 30h en une semaine et examen 10 jours plus tard. Très très éprouvant. On devait ingurgiter 30h de cours en une semaine pour avoir l'examen juste 10j après donc on pouvait pas</i></p> |

| | | | |
|--|---|---|---|
| <p>S'autoforme en anglais par Babel (e-learning) en vu de travailler à l'international 1h30 par jour à partir du mois de février</p> | <p><i>aidé en M2 parce que tout ce qui était lié à la qualité je l'avais fait. J'ai pas découvert ça m'a bien aidé. J'avais une avance parce que je l'avais fait pendant le stage.»</i></p> | <p><u>Groupe de professeurs : collaboration</u> <i>« contrairement à la licence les profs étaient tous des intervenants professionnels et yavait plus cette relation prof-élève mais comme des collègues de travail. On prenait la pause ensemble d'ailleurs c'est là ou on apprend le plus de chose » « quand j'avais des questions j'allais voir le prof c'est important => prescriptions croisées</i></p> | <p><i>totallement s'imprégner du cours Donc je suis resté à l amaison à bosser yavait pas le choix»</i> <i>« En période de mémoire j'étais très fatiguée parce que je bossais en entreprise en ensuite je bossais le mémoire c'était très fatigant. 6h – 23h c'était que du boulot. Si yavait pas eu le mémoire j'aurai été plus performant en entreprise. «</i></p> |
| <p>2016 M2 Stage d'avril à octobre</p> | <p>V = améliorer sa pratique en qualité S = tout ce qu'il a appris en M2 R = ce qui fonctionne</p> | <p><u>Groupe de collaborateurs</u> <i>« moi j'apprenais d'eux et eux ils apprenaient de moi par exemple on discutait entre nous ah j'ai pas compris ça pourquoi ça passe par là au niveau qualité. Et si j'avais des questions sur le produit au niveau technique j'allais les voir. C'était fructueux on n'était pas cloisonnés nous. Le cœur de la qualité c'est la</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • Aeronautique <p><i>« au bout de 2 mois ils passaient directement par moi pour me poser les questions et plus par le tuteur »</i> Autonomie laissée par le tuteur qui contrôlait indirectement le travail</p> <p>Organisation qui favorise les échanges</p> <p><i>« Par rapport au niveau global pour que notre petite tâche s'intègre bien au niveau global il faut comprendre et réfléchir de manière globale. je</i></p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>relation avec les personnes et les collaborateurs. »</p> <p>⇒ Prescriptions croisées</p> | <p>réfléchi en globale pour proposer des solutions précises. Ils voulaient qu'on comprenne des choses. Desfois entre services différents on se donne nos avis c'est vraiment dans l'échange cetet envie de créer une cohésion et d'avancer ensemble. C'est naturel dans les GE ya beaucoup de réunions donc on a la temps d'échanger de comprendre tel et tel service et à partir de là de proposer des choses assez intéressantes. »</p> <p>⇒ Prescriptions croisées</p> |
| <p>2017</p> <p>Responsable assurance qualité fournisseur</p> | <p>V = améliorer sa pratique en qualité S = tout ce qu'il a appris en M2 + expérience terrain R = devient pro-actif</p> <p>« le fait d'avoir un très bon socle de connaissances ça me permet de mieux me projeter dans l'entreprise de mieux me projeter sur les attentes de mes interlocuteurs, ce qui fais que je propose de meilleures choses »</p> | <p><u>Groupe de collaborateurs</u></p> <p>« J'ai vu en entreprise ils aiment notre curiosité ils aiment qu'on leur pose des questions qu'on leur apporte des solutions, ils n'hésitent pas à me consulter quand ils ont un problème en fait ils voient que si on fait l'affaire tout naturellement les interlocuteurs viennent vers toi. Ça se fait naturellement j'apprends aussi bien d'eux que eux apprennent de moi » »</p> <p>⇒ Prescriptions croisées</p> | <p>Travail en plateaux environ 50 personnes.</p> <p>« C'est le métier qui veut ça le responsable qualité se doit d'être curieux se doit d'avoir un bon relationnel avec chacune des parties et se doit de faire en sorte de régler des pb qualité »</p> <p>⇒ Prescriptions croisées</p> |

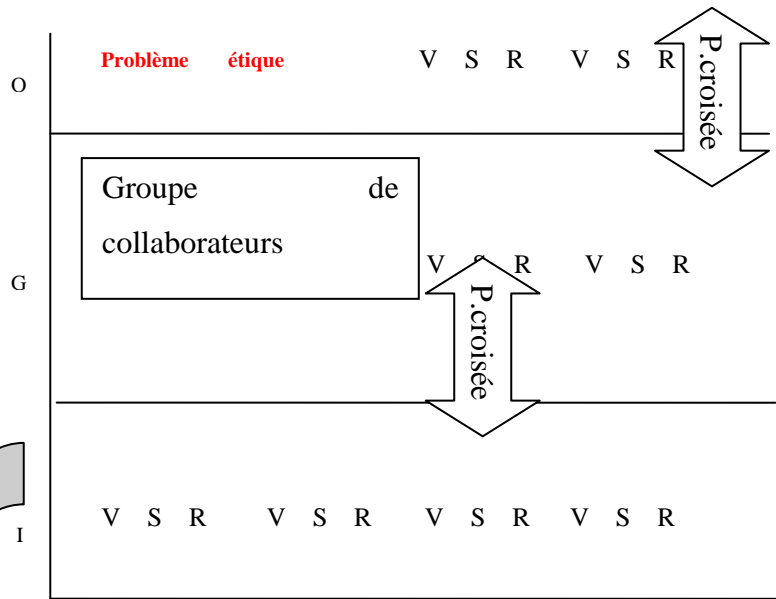
Figure 18: modélisation de la trajectoire d'Hamid (FI)



2015 : M1 stage de 4 mois
Responsable qualité maison de retraite

Inter-personnelle (groupe)
Intra-personnelle (réflexion)
Naturalitse (organisation)

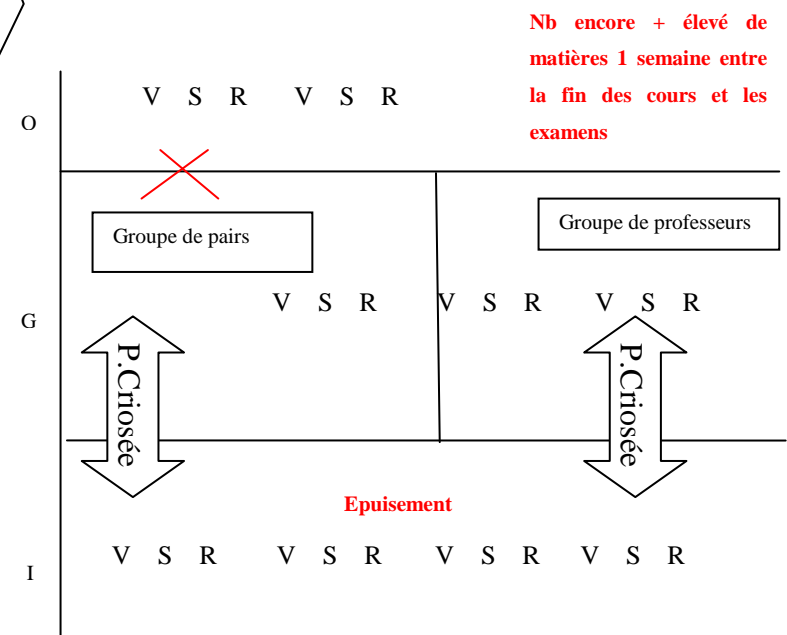
Utilise la partie pratique découverte en stage pour mieux appréhender la théorie



2016 : M2 qualité

Inter-personnelle (groupe)
Intra-personnelle (réflexion)
Naturalitse+visuo-spatiale(Fiches)
Toutes les autres dès qu'il a du

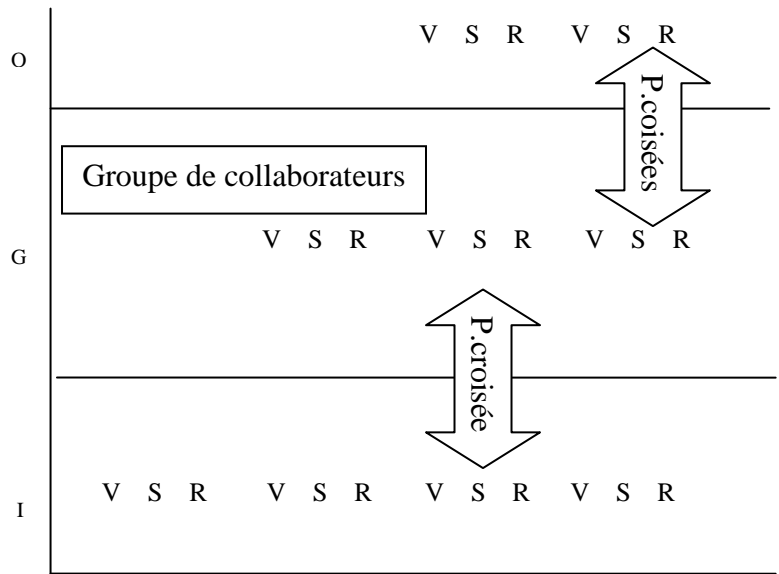
Utilisation massive de ce qui a été vu en cours



2016 : Responsable Qualité
 STAGE : 7 mois Avril – Juillet
 Responsable qualité

Inter-personnelle (groupe)
 Intra-personnelle (réflexion)
 Naturalitse (organisation)

Utilisation massive de ce qui a été vu en cours + expérience terrain réinjectée. Licence a servi de manière implicite



2017 : Responsable Qualité
 Interim 1,5 ans Aéronautique

Inter-personnelle (groupe)
 Intra-personnelle (réflexion)
 Naturalitse (organisation)

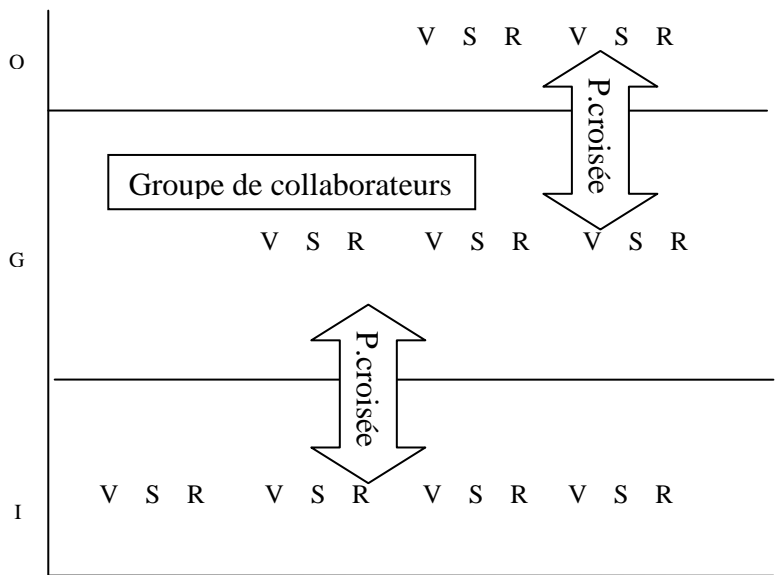


Tableau 13 : trajectoire de Sonia (FI)

| | Individu | Groupe | Organisation |
|--|--|--|---|
| | <p>* Préférence pour la pédagogie interactive *Dépendante de l'intervenant pour les contenus pas pour la pédagogie * Méthode de travail : très organisée * IM dominantes : intra et interpersonnelle, naturaliste</p> <p>Apprenante très auto-régulée</p> | <p>*Groupe de pairs *Groupe de professeurs *Groupe d'anciens élèves</p> <p>*Groupe de collaborateurs de stage</p> <p>*Groupe de collaborateurs travail</p> | <p>*AIX-AMU</p> <p>*Organisation de Stage</p> <p>*Organisation du travail</p> |
| 2014 (licence Administrative économique et sociale) | <p>V = travailler pour avoir la licence et passer en Master S = tout ce qui peut servir, Démotivation/Remotivation R = Retenir un maximum de savoirs pour avoir les meilleurs notes. Licence réussie</p> | <p><u>Groupe de pairs : Motivation</u></p> <p>C'est à partir du moment où elle a retenu une notion qu'elle va la partager et échanger avec le groupe. <i>« d'abord je travaille seule et après j'échange avec le groupe »</i> ⇒ Prescriptions croisées</p> <p><u>Groupe de professeurs :</u> <u>Démotivation</u></p> <p>Ce groupe est forcé par la maquette et ne répond pas à la réunion pédagogique ⇒ Démotivation/Remotivation</p> | <p>*AMU</p> <p>Nombre de matières élevé l'oblige à planifier son rythme d'apprentissage (reprise des cours tous les jours)</p> <p>⇒ Crise du concepteur : Sonia s'adapte sans que la faculté ne le sache</p> <p>Echec de la réunion pédagogique <i>« y'avait même pas le responsable de licence c'était n'importe quoi »</i></p> <p>⇒ différends</p> |

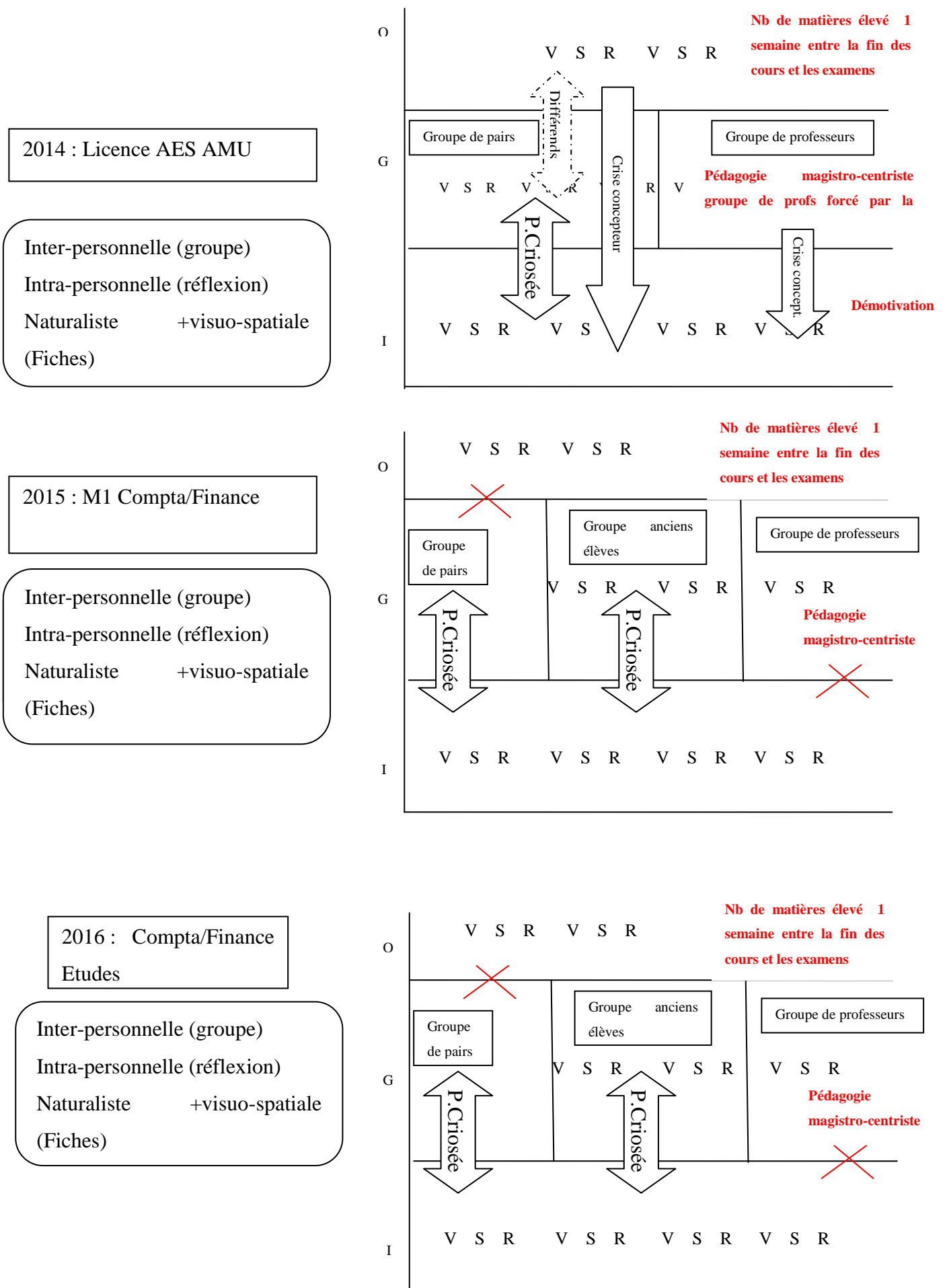
| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>⇒ Crise du concepteur : Sonia s'adapte sans que les professeurs ne le sachent</p> | |
| <p>2015 Master1 (Compta/finance)</p> | <p>V = le Master 1 pour passer en Master 2 S = savoirs pour réussir les examens même si par ce biais elle apprend des choses R = Réussite Master 1</p> | <p><u>Groupe de pairs : référent</u></p> <p>Lorsqu'elle n'a pas compris une notion elle se réfère au groupe pour gagner du temps. Pour sélectionner les savoirs elle a besoin de les comprendre.</p> <p><u>Groupe de pairs : Motivation</u></p> <p>C'est à partir du moment où elle a retenu une notion qu'elle va la partager. Confirmation Crossan La rétention individuelle impacte la Variation du groupe</p> <p>⇒ Groupe de pairs = prescriptions croisées</p> <p><u>Groupe des étudiants plus anciens : Réseau pour trouver les annales.</u></p> <p><i>« le réseau c'est super important tu vois quand y'en a qui me disent qu'ils ont fait mon Master je leur dit « et au fait t'aurais pas les annales ? » ça se travaille c'est du boulot le réseau aussi je passe beaucoup de temps</i></p> | <p>Pas de changement organisationnel mais ajout de stratégie pour Sonia par la recherche des annales.</p> <p>⇒ Crise du prescripteur : Sonia s'adapte sans que la faculté ne le sache</p> |

| | | | |
|------------------------------------|--|---|---|
| | | <p><i>dessus on sait jamais »</i></p> <p>⇒ Prescriptions croisées</p> <p>Plus de contact avec les profs</p> <p>⇒ Crise du prescripteur : Sonia s'adapte sans que les professeurs ne le sachent</p> | |
| 2016 fin Master 2 (Compta/Finance) | <p>V = avoir le Master 2 et trouver un travail</p> <p>S = savoirs pour réussir les examens même si par ce biais elle apprend des choses. Et en même temps choisir ceux qu'elle va utiliser lors du stage</p> <p>R = Réussite du Master 2</p> | <p><u>Groupe de pairs : référent</u></p> <p>Lorsqu'elle n'a pas compris une notion elle se réfère au groupe pour gagner du temps. Pour sélectionner les savoirs elle a besoin de les comprendre.</p> <p>⇒ Prescriptions croisées</p> <p><u>Groupe de pairs : Motivation</u></p> <p>C'est à partir du moment où elle a retenu une notion qu'elle va la partager. Confirmation Crossan La rétention individuelle impacte la Variation du groupe</p> <p>⇒ Groupe de pairs = prescriptions croisées</p> <p><u>Groupe des étudiants plus anciens :</u> Réseau pour trouver les annales.</p> | <p>Organisation FAC</p> <p>Sonia sait comment conjuguer avec les contraintes organisationnelles.</p> <p>Elle a appris</p> <p>⇒ Crise du prescripteur : Sonia continue de s'adapter sans que la faculté ne le sache</p> |

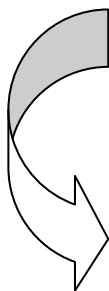
| | | | |
|---|---|--|---|
| <p>Diplôme Supérieur Comptabilité Gestion</p> | <p>V = avoir le DSCG S = savoirs pour réussir les examens R = Réussite Pas de structure, uniquement avec des livres</p> | <p>Changement de stratégie = Variation de Sonia. Le groupe sélectionne les savoirs qu'il lui transmet = Sélection</p> <p>⇒ Prescriptions croisées</p> <p><u>Groupe de collaborateurs de stage :</u></p> <p><i>« c'était que du travail de groupe (...) on m'expliquait pas ce que je devais faire mais comprendre pourquoi je le faisais, pourquoi je devais faire cette chose là quel était vraiment le but. »</i> <i>« Par exemple on a un client on y réfléchit tous ensemble, ils me demandent quel est ton point de vue ? J'aime bien parce que même si je suis stagiaire ils prennent quand même mon avis en compte tu vois »</i></p> <p>⇒ Prescriptions croisées</p> <p><u>Groupe de copines : soutien</u> <i>« J'ai passé un été j'te dis pas c'était dur on a travaillé en petit groupe parce que là t'es seule sinon ya les cours et toi »</i></p> | <p><u>Organisation du stage</u></p> <p>Sonia s'adapte aux nouvelles contraintes organisationnelles sans en référer à la hiérarchie de l'organisation ni celle de la FAC</p> |
|---|---|--|---|

| | | | |
|---|--|---|---|
| | | <p>⇒ Prescriptions croisées</p> <p><u>Groupe de collaborateurs de stage</u> <i>«yen a qui l'avaient passé alors ils m'ont conseillé des livres notamment un heureusement d'ailleurs (...) ils m'ont un peu expliqué ce que c'était les attentes»</i></p> <p>⇒ Prescriptions croisées</p> | |
| <p>2017 Travail Collaboratrice dans un cabinet comptable</p> | <p>V = entrer en stage d'expertise comptable S = aller jusqu'au diplôme maximum R = Réussite entrée en DEC mi-Mars</p> | <p><u>Groupe de collaborateurs : échange</u> <i>« C'est aussi ce qui me plait dans ce métier c'est un métier de groupe »</i></p> | <p>Cabinet Comptable Ne fait pas référence à l'organisation hormis le travail en équipe</p> |

Figure 19: modélisation de la trajectoire de Sonia (FI)



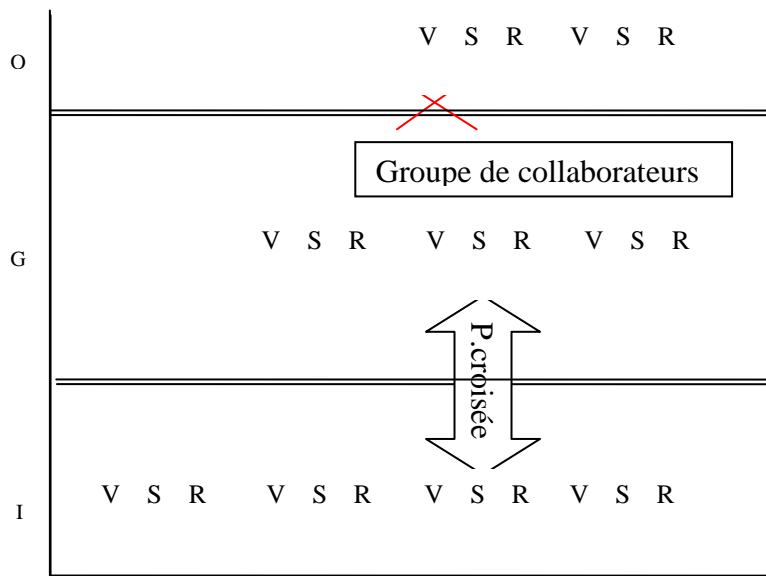
A beaucoup fait le lien avec ce qui a été vu l'a utilisé. Bémole en compta. Que 3 mois de compta. A repris les bases seule.



2016 : Compta/Finance
 STAGE : 4 mois Avril – Juillet
 Cabinet comptable

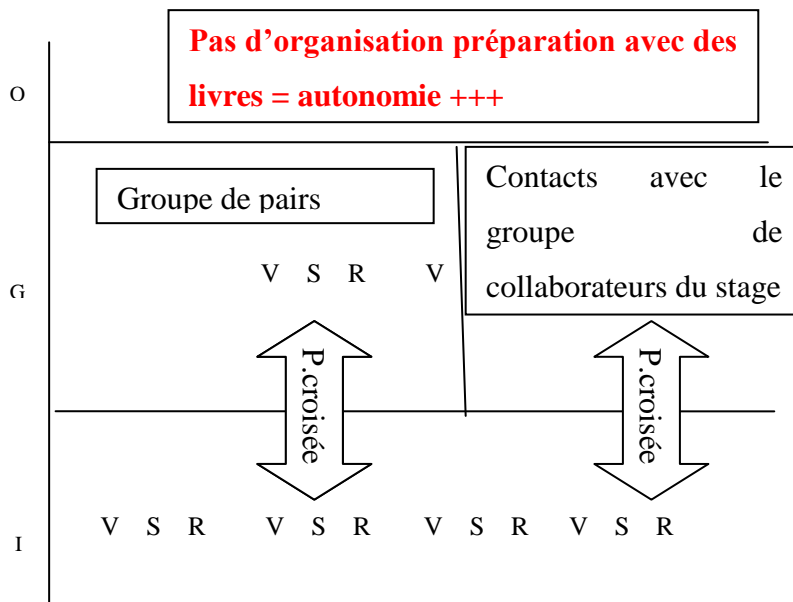
Inter-personnelle (groupe)
 Intra-personnelle (réflexion)
 Naturaliste (organisation)

Utilise ce qu'elle a appris en cours et en stage mais pas suffisant. Apprend beaucoup à travers les livres de préparation au concours car diplôme plus ciblé que le Master



2016 : Préparation DSCG

Inter-personnelle (groupe)
 Intra-personnelle (réflexion)
 Naturaliste + visuo-spatiale(Fiches)

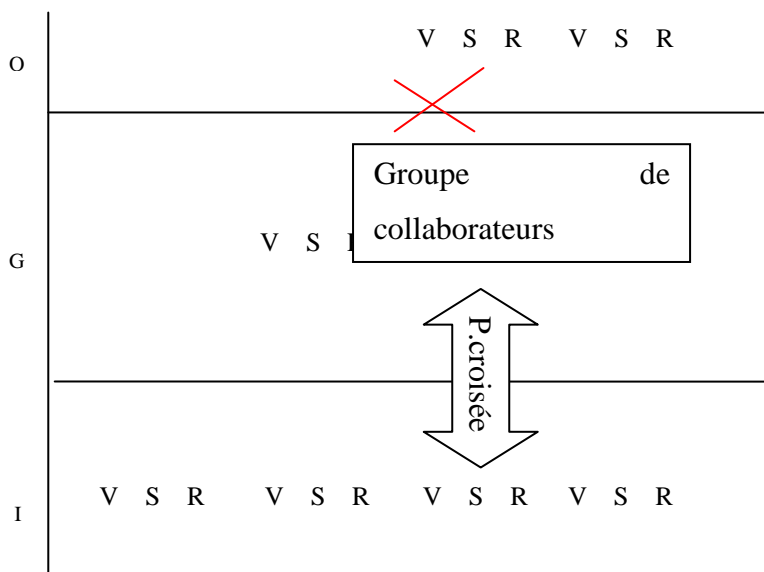


Utilise à la fois ce qu'elle a appris en cours, en stage et pendant le concours



2017 : Collaboratrice en Cabinet Comptable. Préparation

Inter-personnelle (groupe)
 Intra-personnelle (réflexion)
 Naturaliste + visuo-spatiale(Fiches)



2.2 Les persévérances freinées

Nicolas (FPCC) est un agent de collectivité qui a fait des formations courtes dans le but de s'adapter à son poste de travail. Il travaille au service communication de sa collectivité. Nicolas est un autodidacte dans un métier incorporant des compétences de créatif. Avant d'intégrer la collectivité, il a appris à utiliser certains logiciels de communication à travers des livres ou des vidéos en ligne. Quand il fait des formations, il n'est jamais vierge de tous les savoirs enseignés. Il prépare les formations, arrive avec des questions et a déjà des connaissances sur les savoirs qui vont être enseignés : « *quand je vais en formation je sais ce que j'en attend, je connais mes limites, presque je sais déjà ce que je vais en faire* ». Son objectif est de se rassurer quant à l'optimisation de ses pratiques. Jusqu'en 2016 sa trajectoire est assez lisse. Il va en formation, est en mesure de mettre en pratique ce qu'il a appris sur son poste de travail, et progresse grâce à des projets de livres impulsés par sa hiérarchie. Il fait partie d'une équipe dont les membres travaillent côte à côte mais très peu ensemble : « *En*

fait chacun à son job, ce qui nous lie c'est plus le côté perso, on blague pas mal, on se voit en dehors mais on ne travaille pas ensemble, pas comme le CMS. Nous on a chacun notre taf ».

C'est en 2016 que sa trajectoire de persévérance se modifie. L'organisation du travail change, et les nouveaux protocoles associés entravent sa créativité. Jusqu'à présent, tout en respectant certaines normes, il pouvait créer les documents de communication comme il le souhaitait. Il crée ainsi des bulletins municipaux, des affiches, des flyers à chaque fois différents en fonction des événements. Or la nouvelle direction souhaite proposer des modèles dans lesquelles Nicolas aura juste à rajouter du texte et faire des modifications à la marge. Il se sent alors bloqué dans sa créativité. Ce nouveau protocole percute de plein fouet ce qui permet à Nicolas de progresser : son «*espace de créativité* » comme il le définit.

Sa trajectoire nous montre que même si une formation est réussie, même si l'apprenant est motivé ou a les compétences pour mettre en pratique ce qu'il a appris en formation, l'organisation du travail peut directement impacter cet apprentissage. Empêcher Nicolas de créer, c'est l'empêcher de progresser, de combiner ses savoirs et de se projeter dans des projets. Et comme c'est une de ses valeurs profondes qui est attaquée, il s'interroge. «*là franchement ça va pas du tout, je suis stressé, je commence à mal dormir, je suis dégoûté je sais pas ce que je vais faire. Pour la première fois depuis que je suis dans cette collectivité je me pose des questions* ».

Comme nous l'avons déjà souligné dans le CMS, les problématiques de formation ou plutôt d'apprentissage au travail et la souffrance au travail semblent être directement liées. Cela signifie que lorsque qu'un apprenant n'arrive pas à persévérer et que nous analysons les raisons, nous nous apercevons que ces personnes souffrent de ne pas pouvoir mettre en pratique ce qu'elles ont appris. Ici cette souffrance est née d'un changement de protocole organisationnel qui entrave les compétences créatives de Nicolas. Ici ce n'est clairement pas le dispositif de formation qui agit sur la persévérance mais bien ce qui se passe au sein de l'entreprise. Nicolas est freiné dans sa persévérance et cela le met en souffrance. Début 2017 il garde le cap «*on ne se laissera pas faire* » nous dit-il. Il envisage certaines solutions avec son équipe pour protéger son «*espace de créativité* ». «*on va proposer que les pages toutes faites soient appliquées sur la communication externe mais pas en interne. Comme ça en interne on peut encore créer à travers le « petit carré » tu sais notre bulletin interne.* ». Sa trajectoire met clairement en évidence le lien entre persévérance dans l'apprentissage d'un métier avec volet créatif et organisation versus rationalisation du travail.

La trajectoire d'Anais (FC) connaît elle aussi des freins organisationnels. Lorsque nous débutons notre Recherche Anais est en Master 2 RH en alternance. Cela signifie qu'elle travaille en tant qu'assistante juridique du lundi au mercredi et qu'elle suit des cours du jeudi au samedi. Elle fait cela depuis la licence. En Master 2, elle pointe la dichotomie entre ce qu'elle apprend à la fac et ce qu'on lui demande sur son poste « *je m'en sers jamais* ». Cette séparation dispositif de formation/entreprise ne la gêne pas particulièrement. Son Master 2 en poche, elle part à Londres pour intégrer une préparation au MBI. Des évènements personnels l'empêchent de réussir. Elle revient en France un an plus tard et cherche un travail.

Elle intègre une miroiterie en tant que Responsable des Ressources Humaines. Elle essaye alors d'appliquer ce qu'elle a appris lors de son Master. Alors qu'elle en a les connaissances, les compétences et que les salariés acceptent ses pratiques, c'est la hiérarchie qui va contraindre Anais à partir. Oscillant entre une autonomie trop grande puis trop contrainte, la relation devient conflictuelle : « *il est très réfractaire quand je lui propose des choses et en même temps il ne me donne aucune directive genre fais ce que tu veux* ». Elle reconnaît que ses études lui servent « *ah oui les études me servent parce que l'organisation est très archaïque. Le cours en stratégie d'entreprise je me souviens des raisonnements, les domaines à exploiter pour avoir plus de marché ailleurs tout ça je l'ai intégré dans la société* ». Si les cours sont en adéquation avec le terrain, c'est la relation humaine avec la hiérarchie qui aura raison de sa coopération avec cette dernière. Le refus de modifier les routines organisationnelles bloque la persévérance d'Anais : « *j'ai fait une étude de marché à sa demande car il voulait s'implanter dans le 05 ça m'a pris 3 mois. Ils nous avaient appris à faire des études de marché à la fac.. J'avais toutes les sources INSEE tout ça le droit au travail ça m'a servi, beaucoup, parce que je savais où aller chercher. Le droit moi c'est ma vie. Mais quand je lui proposais mes solutions il était très réfractaire, ça n'a pas marché* ». Elle décide de partir.

Elle est engagée dans une société d'intérimaires dans laquelle elle est polyvalente. Gestion RH et conseillère en insertion, elle a l'impression d'avoir enfin trouvé sa place. Cependant Anais apprend vite et fait rapidement le tour du poste. Elle souhaite avoir plus de responsabilités. Elle a l'impression qu'elle a fait ses preuves au vu du travail accompli : « *en une semaine je fais le travail d'un mois. Ils m'ont dit que je travaillais vite et que c'était super mais comme mon N+1 part à la retraite que dans 3 ans je dois attendre avant d'être responsable d'agence* ». Elle explique qu'elle travaille vite parce qu'elle a un bac+5 RH mais elle a l'impression qu'ils ne sont pas conscients de ses capacités. Elle leur dit qu'elle va finir

par partir *« je vous tends la perche, je vous montre de quoi je suis capable et vous ne vous en saisissez pas »*. C'est alors que son N+1 lui propose une formation professionnelle courte en RH. Là elle comprend que son supérieur, qui n'a finalement qu'un BTS n'a aucune connaissance des apports du Master RH qu'elle détient. *« Je lui ai dit « mais pourquoi faire ? » « parce que là c'est spécifique à l'interim » « je lui ai dit non mais j'ai un bac+5 RH quand même » « il me dit oui mais bon Anais il va falloir faire une formation »*.

Anais pointe ici le fait que ses supérieurs ne connaissent pas les apports et les compétences que les salariés peuvent avoir suite à des études universitaires. Elle nous explique que pendant son alternance, sa supérieure qui avait également un Master, avait mieux compris ses compétences et la faisait participer à des réunions ou lui demandait son avis. Le décalage réside ici entre une hiérarchie qui a appris sur le tas, sans diplôme particulier et des salariés diplômés dont on ne connaît pas la valeur. On leur propose alors des formations professionnelles, dont le contenu est mieux connu des entreprises.

Elle met également en avant l'inadéquation entre les compétences liées au diplôme et le poste de travail *« c'est un vrai décalage oui parce-qu'on te dit de faire des études pour avoir un bon poste et finalement quand tu es embauchée tu t'aperçois que finalement ce n'est pas si compliqué et tu fais vite le tour. »* Elle montre ainsi les problématiques liées au déclassement : *« les employeurs ils prennent des bac+5 parce que soit disant ils sont plus intelligents, il les payent comme des bac+2 donc il faudrait avoir un doctorat pour avoir potentiellement un poste de RRH »*. Elle a l'impression que ses années d'études ne l'avantagent pas. Lorsqu'elle revient sur le fait qu'elle doit encore attendre pour diriger une agence elle nous dit : *« mon binôme va partir dans 4 ans à la retraite et c'est un responsable d'agence. Donc je me suis dit c'est génial mais je me rends compte que c'est dans 4 ans que je serai responsable d'agence et je vais être gestionnaire RH encore pendant 4 ans. Et je me suis dit j'ai fait 5 ans en alternance en tant qu'assistante RH donc ça fera 9 ans en tant qu'assistante RH en gros dont 8 ans d'études je me suis dit non mais c'est pas possible »*. Anais nous montre que malgré ses compétences elle ne peut être responsable d'agence. Elle doit attendre encore quelques années pour pouvoir exprimer pleinement ses capacités. Le fait d'attendre que son N+1 parte à la retraite pour avoir le poste lui donne l'impression d'avoir fait autant d'études pour un poste actuel qui finalement ne demande pas autant de qualifications.

La trajectoire d'Anais met clairement en avant le fait que ce sont les entreprises qui ne s'emparent pas des compétences des salariés par manque de connaissance de l'apport du diplôme, aussi bien dans les contenus que dans les compétences acquises au cours du cursus. Elle ressent un frein important dans sa persévérance car en restant dans ce poste, elle a surtout l'impression de régresser dans un poste qui ne s'adapte pas à ses capacités et où on lui propose des formations qu'elle évalue comme en deçà de ce qu'elle a appris : « *j'ai peur en restant comme ça de me gâcher* », « *je persévère mais en même temps je perds des acquis théoriques* », « *on m'a appris à courir et là je marche* » sont des réflexions qui ponctuent régulièrement nos rencontres.

Elle est freinée dans sa persévérance car son responsable ne la fait pas évoluer en fonction de ses compétences acquises à travers son cursus scolaire. Son responsable reste sur ce qu'il connaît, à savoir une évolution par l'expérience ponctuée de formations professionnelles très courtes, sans réaliser que les étudiants sont déjà pleinement opérationnels. De fait Anais a l'impression de régresser, ce qui est en contradiction avec sa valeur d'évolution constante.

Nous mettons ici les trajectoires de Nicolas (FPCC) et d'Anais (FC), ainsi que leurs modélisations.

Tableau 14: trajectoire de Nicolas (FPCC)

| | Individu | Groupe | Organisation |
|---|---|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> * Préférence pour la pédagogie interactive * Indépendant de l'intervenant * Méthode de travail : très organisé * IM dominante : intra-personnelle <p style="text-align: center;">Apprenant autodidacte</p> | <ul style="list-style-type: none"> * Groupe de pairs formation * *Groupe de collaborateurs travail | <p style="text-align: center;">Conseil Départemental du Var 5200 agents Service communication interne :</p> |
| <p>2014 formation</p> <p>Entraînement intensif au concours de Technicien</p> | <p>V = Améliorer ses notes à l'écrit et à l'oral des concours</p> <p>S = Par rapport à la finalité (les critères de notation utilisés par les correcteurs)</p> <p>R = La méthodologie de structuration d'une copie "type" pour la rédaction d'un rapport (Intro, IA/IB, IIA/IIB,...) ainsi que les éléments constitutifs de chaque partie.</p> | <p><u>Groupe de pairs de formation</u> Pas sollicité puisque les stagiaires sont de possibles concurrents.</p> <p><u>Groupe de collaborateurs</u> Entraînement à des oraux blancs « Nous avons pu échanger sur chacune de mes prestations tant sur le fond que sur la forme. »</p> <p>⇒ Prescriptions croisées</p> | <p style="text-align: center;">Rien de particulier n'a été relevé. » <i>Non, pas d'impacte</i> »</p> |

| | | | |
|---|---|--|---|
| <p>2015</p> <p>Formation graphisme 2*10 jours</p> | <p>V = Découvrir/Redécouvrir des outils/fonctionnalités afin de parfaire ses connaissances.</p> <p>S = Par rapport à l'application, l'usage de ceux ci dans ses productions quotidiennes. (<i>« pour être plus efficace dans ce que je fais, améliorer ma pratique et me permettre alors d'améliorer la qualité de mes travaux »</i>)</p> <p>R = L'utilisation d'outils ou encore de techniques qu'il ne maîtrisait/connaisait pas ou mal...</p> | <p><u>Groupe de pairs : Echange</u> <i>« Oui, pour partager avec les autres mes expériences sur le logiciel, mes problématiques, interrogations mais aussi pour les aider lors des exercices pratiques »</i></p> <p>⇒ Prescriptions croisées</p> <p><u>Groupe de collaborateurs non sollicité</u> hormis une personne : proximité cognitive Peu d'échange car dans l'équipe chacun à sa spécificité hormis avec le photographe qui utilise le même logiciel <i>« J'ai pu partager avec lui mon retour d'expériences lié à cette formation et modifier par la même sa pratique dans l'exécution de certaines tâches liées à son utilisation du logiciel.</i> <i>J'ai pu le faire en lui montrant et démontrant les avantages (en terme de rapidité, précision,...)des techniques que je lui proposais. »</i></p> | <p>Organisation : Equipe communication interne au sein de la Direction Générale des Services sous la responsabilité directe du Directeur Général des</p> <p>Projet Livre "Le Var que j'aime"</p> <p>Les techniques apprises par Nicolas ont été intégrée au projet. Il a pu ainsi démontrer à la fois son savoir-faire mais également exprimer sa créativité.</p> <p>⇒ Prescriptions croisées liées au projet</p> |
|---|---|--|---|

| | | | |
|---|--|--|---|
| <p>Outil Lumsites (plateforme support de notre intranet)</p> <p>Formation Administrateur réalisée par notre prestataire</p> | <p>V = Découvrir l’outil sous toutes ses facettes (en vue d’en administrer la plateforme et former les futurs contributeurs)</p> <p>S = « <i>Pas de sélection particulière car tout était important pour moi.</i> » Le côté admin comme le côté contributeur (édition de contenus)</p> <p>R = Dans un premier temps les fonctionnalités admin (création de groupes avec des autorisations liées) Puis il s’est replongé dans la partie “contributeurs afin de préparer ses “formations”</p> | <p><u>Groupe de pairs : entre aide</u> « nous nous entre aidions afin d’assimiler le plus vite et efficacement possible le volume d’information de cette formation. » ⇒ Prescriptions croisées</p> <p><u>Groupe de collaborateurs</u> « nous avons pu échanger et partager nos premières difficultés sur l’outil. Mes gestes ont impactés ceux des autres car c’est moi qui leur remontrai comment réaliser différentes actions »</p> | <p>Compétences utilisées dans un projet commun « création de notre nouvel intranet »</p> |
|---|--|--|---|

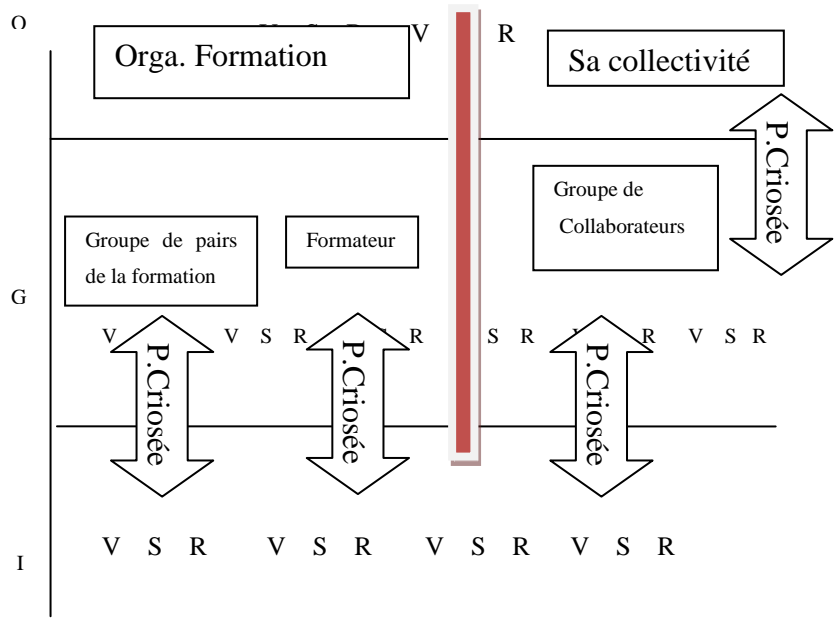
| | | | |
|--|---|--|---|
| <p>2016 L'identité visuelle d'une Collectivité Territoriale</p> | <p>V = Découvrir les différents éléments impactant l'identité visuelle d'une Collectivité dans la création d'un logo/charte graphique</p> <p>S = Par rapport à un projet, mais pas forcément professionnel.</p> <p>R = Difficilement applicable dans la Collectivité car l'image/identité de la Collectivité est du ressort de la Com Externe (sous l'autorité du Cabinet du Président) « Pour autant, le domaine me plaisant j'ai pu mettre en pratique (de manière extra-professionnelle) cette formation à travers un logo pour une association et un en cours pour la ville du Revest. »</p> | <p><u>groupe de pairs : pas de lien</u> « Très peu car la formation était plutôt de type cours "magistral" »</p> <p>Groupe de collaborateurs : communication</p> <p>« Échangé oui sur les contenus de ma formation mais ne st pas impactés car ne concerne pas leur domaine de compétence. »</p> | <p>Difficilement applicable dans la Collectivité car l'image/identité de la Collectivité est du ressort de la Com Externe (sous l'autorité du Cabinet du Président)</p> |
| <p>2017 Réorganisation Pas de formation prévue</p> | <p>Objectifs dans le cadre de cette réorg :</p> <ul style="list-style-type: none"> - soulager ma charge de travail par le recrutement" d'un second infographiste - prioriser les travaux à réaliser - garder mon espace de créativité (ne dépend pas de cette réorg mais des relations/directives venant du Cabinet du Président) <p>REMISE EN QUESTION PROFESSIONNELLE IMPORTANTE :</p> | <p>Groupe de collaborateurs : solidarité et proactivité</p> <p>L'équipe réfléchi à comment faire en sorte que chacun dans son domaine puisse garder son espace de créativité tout en intégrant les directives du nouveau directeur de Cabinet qui souhaite standardiser les pratiques de communication en interne.</p> | <p>Organisation : La communication interne fusionne au sein de la DRH et devient un Service.</p> <p>Organisation hiérarchique : N+5 : Le Directeur Général des Services N+4 : Le Délégué Général Ressources N+3 : Le Directeur des Ressources Humaines N+2 : Le responsable du Département Ressources transversales N+1 : La responsable du service</p> |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | <p>L'espace de créativité est touché frein important pour persévérer</p> | | <p>communication interne 7 agents : 1 responsable, 3 à la rédaction, 2 infographistes, 1 photographe/vidéaste</p> <p>Quels sont les freins organisationnels Le Cabinet du Président qui, dans une toute nouvelle procédure, demande à valider TOUS les documents (internes ou externes) voués à être imprimés à l'imprimerie Départementale.</p> <p>Projet d'Agenda "Maison"</p> |
|--|---|--|--|

Figure 20: modélisation de la trajectoire de Nicolas (FPCC)

2014 : formation graphisme
logiciel mise en page

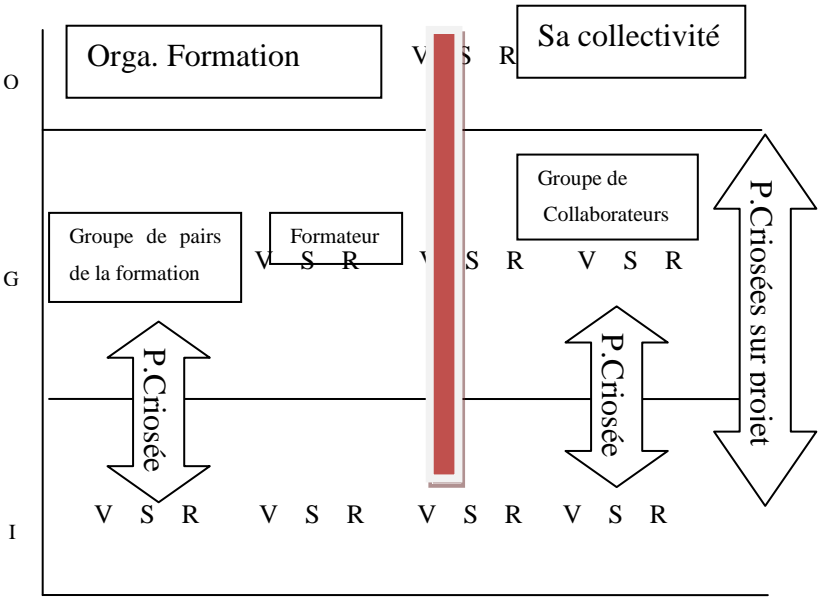
Inter-personnelle (groupe)
Intra-personnelle (réflexion)
Naturaliste (organisation)



A pu mettre en application ce qu'il avait appris

2015 logiciel graphisme 2 et
Outil Lumsites

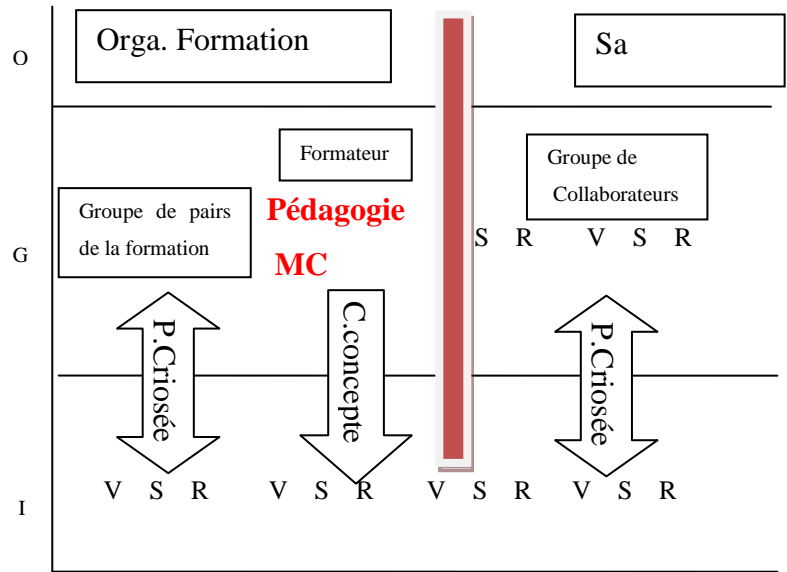
Inter-personnelle (groupe)
Intra-personnelle (réflexion)
Naturaliste (organisation)



A pu mettre en application ce qu'il avait appris

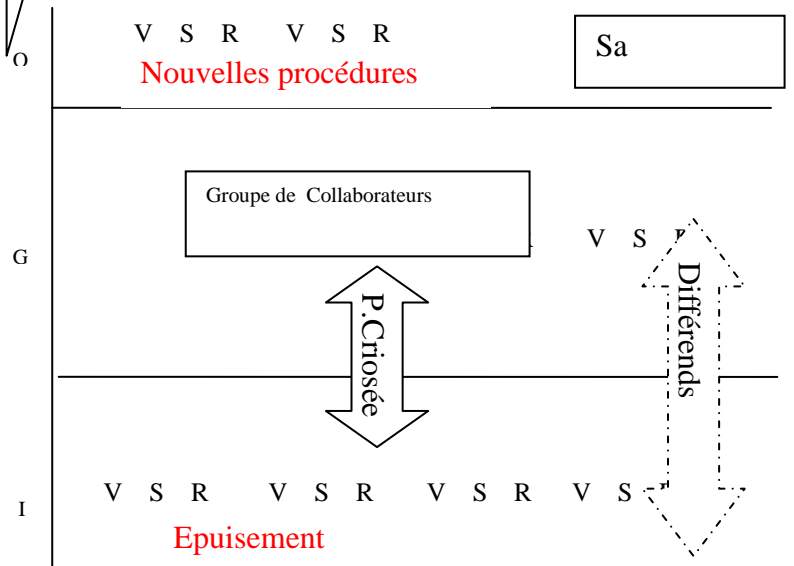
2016 : L'identité visuelle d'une
Collectivité Territoriale

Inter-personnelle (groupe)
Intra-personnelle (réflexion)
Naturaliste (organisation)



RESTRUCTURATION ORGANISATIONNELLE : Le Cabinet du Président dans une toute nouvelle procédure, demande à valider TOUS les documents qui doivent être conformes à une nouvelle charte graphique. Atteinte à l'espace de créativité de Nicolas. Très dur à vivre. En négociation

Difficilement applicable car gérée par un autre service



2017 : pas de formation

Intra-personnelle (réflexion)

Tableau 15 : trajectoire d'Anais FC

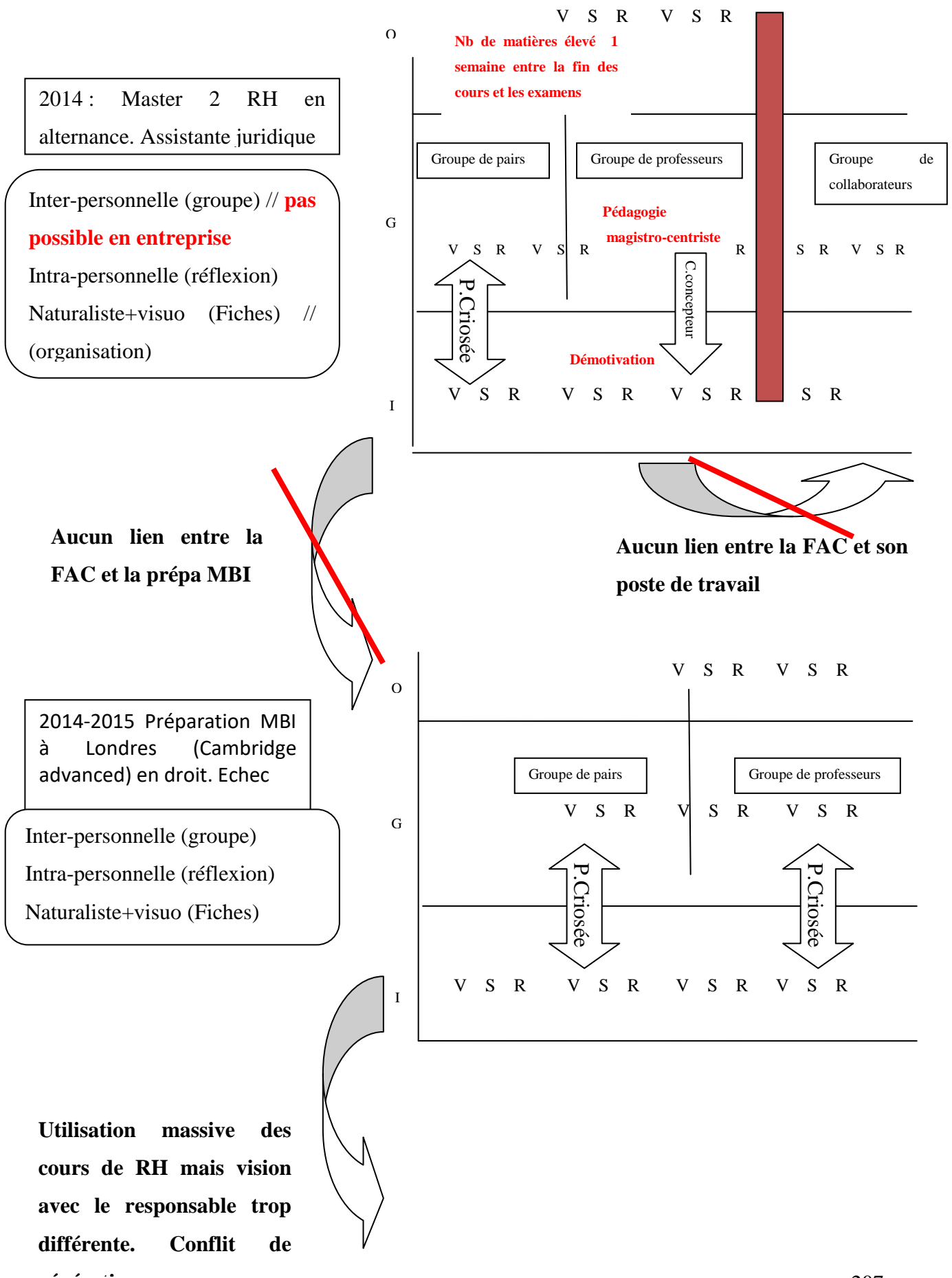
| | Individu | Groupe | Organisation |
|--|---|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> * Préférence pour la pédagogie interactive * Dépendante de l'intervenant * Méthode de travail : ultra organisée * IM dominante : Intrapersonnelle <p>Apprenante auto-régulée. persévérance par étape</p> | <ul style="list-style-type: none"> * Groupe de pairs * Groupe de collaborateurs de contrat pro * Groupe de collaborateurs travail miroiterie * Groupe de collaborateurs Interim * Groupe de formation | <ul style="list-style-type: none"> * AIX-AMU * Organisation contrat pro et travail * Organisation miroiterie * Organisation Interim |
| <p>2014 Master 2 Ressources Humaines Apprentie Juriste Lafarge</p> | <p>V= avoir le Master 2 S = essaye de tout retenir R = Master réussi</p> | <p><u>Groupe de pairs : soutien</u> Est très influençable. Le fait de travailler avec des personnes qui ont des bonnes notes la pousse à progresser. Se réunir avec les copines est ce qui l'aide à progresser</p> <p>⇒ Prescriptions croisées</p> <p><u>Groupe de collaborateurs : indifférence</u> Ne comprend pas ses contraintes scolaires, la charge de travail que cela demande de faire des études et de travailler. Il ne s'intéresse pas du tout au volet études « moi ils savent même pas que je suis en alternance ils oublient tout le temps »</p> | <p>il y a un décalage entre ce qu'elle a appris en Master plus son expérience professionnelle et les postes qu'on lui propose « <i>tous les poste en bac+5 avec notre expérience ils sont nuls</i> »</p> <p>Dichotomie entre les études et le travail</p> <p>qui favorise son apprentissage mais pas la persévérance « <i>que je sache ou pas ils me donnent le truc et démerde toi un licenciement à faire tu l'as vu ou pas tu consultes le droit du travail et tu te démerdes c'est bien j'ai appris 10 fois plus avec eux qu'avec mes 4 dernières années</i> »</p> |

| | | | |
|--|---|---|---|
| | | ⇒ Différends | |
| <p>2014 - 2015 Préparation MBI à Londres (Cambridge advanced) en droit</p> <p>RETOUR France POUR RAISONS PERSONNELLES REMISE EN QUESTION PROFESSIONNELLE. DECIDE DE CHERCHER UN TRAVAIL DANS LES RH</p> | <p>V = Avoir accès au MBI S = pour avoir le diplôme R = échec</p> | <p><u>Groupe de pairs : soutien</u> Travaille en trinome. Pédagogie interactive très différente du CM en France</p> | <p>Beaucoup d'oraux très peu d'écrits donc plus facile pour Anais « <i>c'était comme tu nous as fait toi on travaillait sur des projets en petits groupes et ensuite on passait à l'oral c'est le top</i> »</p> |
| <p>Mai-Décembre 2015 RH Miroiterie</p> | <p>V = appliquer ce qui a été vu en formation S = en fonction des problématiques du terrain R = plannings revus</p> | <p><u>Groupe de salariés</u> Anais occupe ici un poste de direction sans collaborateur. Pour pouvoir mettre des choses en place elle discute avec les salariés qui travaillent sur les chantiers « <i>Il me dit qu'il est fatigué je lui dis pourquoi</i></p> | <p>Miroiterie TPE</p> <p>Relations tendues avec le dirigeant qui ne comprend pas ce qu'Anais souhaite mettre en place. En même temps Anais est livrée à elle-même la majeure partie du temps.</p> |

| | | | |
|--|--|---|---|
| <p>RELATIONS TROP TENDUES ANAIS QUITTE L'ENTREPRISE : DECOURAGEMENT</p> | | <p><i>t'es fatigué il me dit c'est à cause des horaires et à force de discuter avec plusieurs j'ai modifié les plannings ça a été accepté »</i> ⇒ Prescriptions croisées</p> | <p><i>«il a voulu mettre la charrue avant les bœufs[...] il est parti trop d'un coup il revenait qu'une fois par semaine(.. ;) je lui ai dit moi q'il faut que ça aille doucement et du coup ça a claché »</i> ⇒ Crises de prescriptions floues ⇒ Différends</p> |
| <p>2016 Gestionnaire RH dans agence d'intérim / conseillère en insertion</p> | <p>V = pouvoir mettre en application ce qu'elle a appris pendant les études S = en fonction des problématiques du terrain est allée recherchée dans ses fiches du Master certaines notions ou procédures R = nouvelles pratiques</p> | <p>Groupe de collaborateurs : échange <i>« je leur demande conseil, ou parfois ils viennent me voir » « ils me demandent des conseils au niveau des payes et de la législation » « j'échange tout le temps »</i> ⇒ Prescriptions croisées</p> | <p>Assez autonome sur son poste. A été embauchée car elle avait un BAC+5. L'objectif de l'agence est de la mettre responsable dans 3 ans lors du départ en retraite de son N+1. Malgré son BAC+5 en RH le N+2 lui suggère de faire une formation RH <i>« mon chef voulait me faire une formation pro en ressources humaines. Je lui ai dit « mais pourquoi faire ? » « parce que là c'est spécifique à l'interim » « je lui ai dit non mais j'ai un bac+5 RH quand même » « il me dit oui mais bon Anais il va</i></p> |

| | | | |
|---|---|--|---|
| | | | <p style="text-align: right;"><i>falloir faire une formation »</i></p> <p>⇒ Prescription faible à forte</p> |
| <p>2017</p> <p>Gestionnaire RH dans agence d'intérim / conseillère en insertion</p> | <p>DECOURAGEMENT Anais a l'impression qu'elle a fait 9 ans d'études et d'alternance pour rien. On lui demande d'attendre 3 ans pour être responsable alors qu'elle se sent capable de le faire dès maintenant. Avec le déclassement elle a l'impression qu'il y a un énorme décalage entre son potentiel en tant que BAC+5 et ce qu'on lui propose</p> <p><i>« mais je me rends compte que c'est dans 4 ans que je serai responsable d'agence et je vais être gestionnaire RH encore pendant 4 ans. Et je me suis dit j'ai fait 5 ans en alternance en tant qu'assistante RH donc ça fera 9 ans en tant qu'assistante RH en gros dont 9 ans d'étude je me suis dit non mais c'est pas possible faut avancer »</i></p> | <p><u>Groupe de collaborateurs :</u> <u>indifférence</u></p> <p>Au bout d'un an elle n'a plus besoin de demander des informations à ses collaborateurs.</p> <p><i>« Mais dès que je fais le tour d'un job je sens que je regresse et le problème c'est que ça arrive vite. Parce que quand tu vois que ça devient facile c'est que ton job ça y est il est réalisé »</i></p> | <p>Sa hiérarchie ne semble pas mesurer le potentiel d'Anais. Pour elle persévérer = rester au top niveau c'est à dire au niveau post-études. En travaillant elle a l'impression de perdre ses facultés et de régresser. <i>« Je me sens aigri » c'est ce que m'a dit mon n+1 tu deviens aigrie j'ai dit on m'a appris à courir et là je marche » « En une semaine je faisais le travail d'un mois mais vraiment du coup j'ai failli faire un burn-out donc c'est mon binome qui a tout repris mais je leur ai dit mais c'est pas mon boulot de faire ça je vous tend la perche je vous montre de quoi je suis capable et vous vous en saisissez pas donc oui je vais partir si c'est comme ça je vais partir vous ne vous sentez pas capable de me donner votre confiance je sais pas pourquoi d'ailleurs »</i></p> |

Figure 21: modélisation de la trajectoire d'Anais (FC)



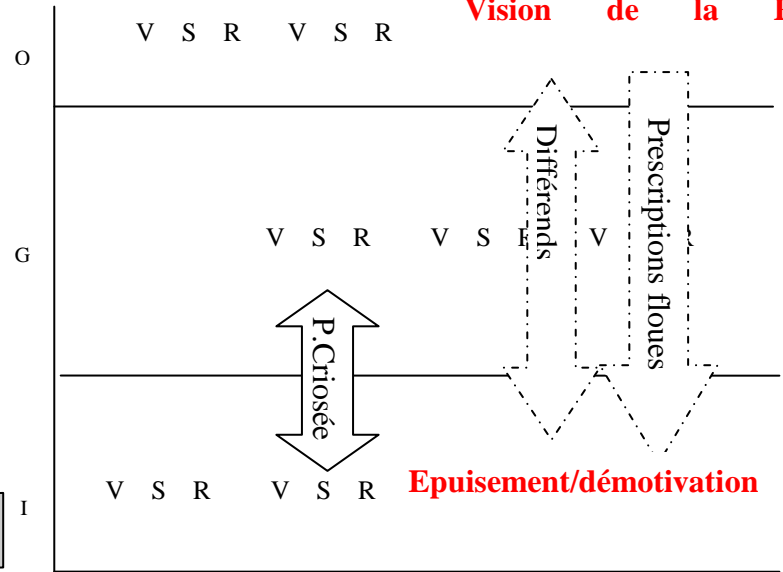
**Trop d'autonomie /
Vision de la RH**

2015 : Miroiterie. Responsable

Inter-personnelle (groupe) // **pb avec hiérarchie**

Intra-personnelle (réflexion)

Naturaliste (utilise ses fiches)

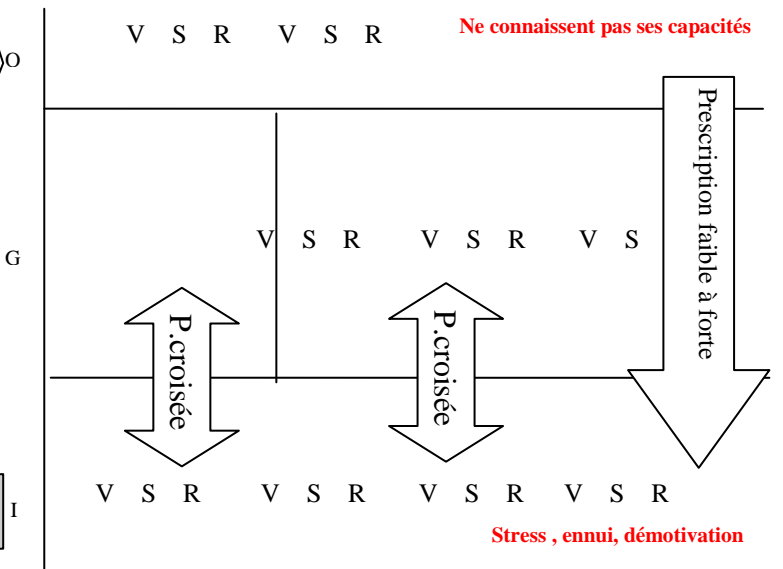


**Utilisation des cours RH
et de l'expérience
professionnelle acquise**

2016 : Gestionnaire RH dans
agence d'intérim / conseillère
en insertion

Inter-personnelle (groupe)

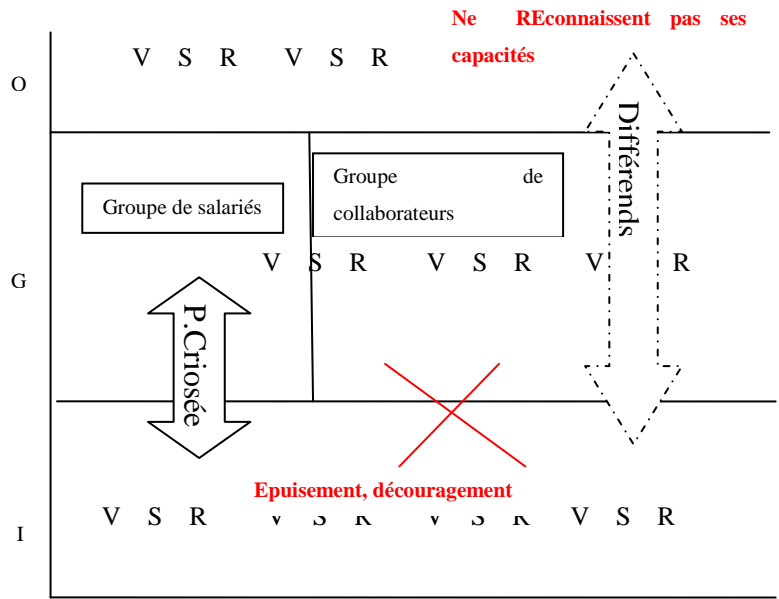
Intra-personnelle (réflexion)



**Impression d'être
surqualifiée. Plus besoin
des collaborateurs. A fait
le tour du poste. Pense
perdre ses acquis d'étude
au fil du temps et de
régresser.**

2017 : Même poste même organisation

Intra-personnelle (réflexion)



2.3 Les persévérances bloquées

Mathilde (FC) et Marydo (FPCC) ont toutes deux été bloquées dans leur persévérance. Si pour Mathilde le blocage est arrivé quasi au début de sa trajectoire, c'est petit à petit que celle de Marydo s'est arrêtée.

Pour Mathilde (FC) sa persévérance est bloquée dans le sens où sa formation universitaire ne lui sert pas dans son travail. Elle suit une formation RH alors qu'elle est assistante RH spécialisée. Dès le départ, la formation est déconnectée de son poste de travail : *« ce que j'apprends n'est pas lié à mes missions dans l'entreprise »*. Pour elle la formation n'est pas assez concrète compte tenu de ses missions. Cela se poursuit lorsque, le Master en poche, elle devient responsable formation. C'est-à-dire qu'elle travaille dans une branche particulière de la RH. En 2017 elle nous explique : *« c'est très séparé après ce que j'ai appris c'était hyper intéressant constructif, ça dépendait des matières, mais ça ne m'a rien apporté pour les missions de l'époque et encore maintenant d'ailleurs »*. Lorsque nous abordons son recrutement, elle met en avant ses compétences personnelles et non la formation qu'elle a suivie : *« c'est mon responsable qui a transmis mon CV à mon responsable actuel et pendant ces deux ans ou j'étais toujours disponible et chercher à faire au mieux ça a joué dans la candidature. C'est plus mes compétences et mon profil, que je sois organisée rigoureuse et le fait que j'ai toujours répondu aux missions qu'on m'a confiées pendant ces deux années d'alternance, qui ont fait que j'ai eu le poste »*. Cette dichotomie entre son travail et les études elle la perçoit actuellement avec les stagiaires qu'elle encadre : *« Et c'est ce que je vois d'ailleurs très souvent c'est que par exemple là on a un stagiaire qui est en licence RH et lui il me dit que pareil ya un delta entre ce que tu apprends et ce qui est mis en pratique »*. Selon elle, la formation est trop théorique c'est-à-dire axée sur la réflexion. Or elle nous explique qu'un des problèmes en entreprise pour elle c'est d'être toujours dans l'urgence : *« on est tellement dans l'urgence aussi qu'on n'a pas le temps de se poser la question sur la théorie est-ce que je fais bien ? Enfin, tu vois, après oui, il y a des réflexions sur certains sujets comme les entretiens professionnels, la GPEC, bien sûr que l'on se réunit sur des projets mais moi personnellement je n'ai pas le temps de me mettre en mode théorie. »*.

Finalement Mathilde ne persévère pas à travers le lien, dispositif de formation/entreprise mais poursuit son apprentissage au sein de l'entreprise par rapport au poste qu'elle occupe. C'est à travers le management qu'elle poursuit son apprentissage. *« quand je suis arrivée, j'étais*

seule, j'étais au service formation mais dans mon périmètre, au fur à mesure, on m'a demandé de prendre la main de chapeauter une équipe et au début, c'était pas facile parce que moi j'étais plus jeune, je suis rentrée direct cadre, alors que pour certaines ça fait des années qu'elles sont là. Du coup c'était très compliqué ». Elle n'a pas eu de formation professionnelle pour apprendre à manager et cet aspect n'a pas été abordé dans ses études. C'est en apprenant sur les contenus des postes des autres qu'elle a acquis sa légitimité : *« du coup j'ai pris du temps, je suis allée les voir, au fur et à mesure j'ai noté, j'ai posé des questions enfin je n'ai pas arrêté avec mes questions »*. Aujourd'hui elle participe à des formations avec ses collaboratrices pour pouvoir leur donner les justes prescriptions. Comme nous l'avons dit plus haut, elle fait le lien avec le chef de service du CMS qui a fait la formation pour mieux comprendre les problématiques quotidiennes des professionnels : *« la formation sur le nouveau logiciel donc bien sur j'ai participé en sachant que je savais déjà ce qui allait en être ça m'a permis de voir ce qu'elles ont vu elles pour après les aider et justement pendant la formation pendant qu'on écoutait je leur ai fait un process pour leur donner juste après. Donc c'est comme le chef de service ici qui fait la formation pour mieux adapter, après, les plannings, ben moi c'était pareil ! »*. La formation professionnelle courte est pour elle un outil de management plus qu'une occasion pour elle de monter en compétences.

Mathilde ne persévère pas dans le sens où elle n'applique pas ce qui a été appris en formation universitaire du fait du poste trop spécialisé. C'est pour cela que nous qualifions sa persévérance de bloquée. Elle ne met pas en pratique ce qu'elle a appris en formation. Toutefois, elle persévère sur son poste de travail en faisant en sorte d'en apprendre toujours plus pour pouvoir manager correctement son équipe. Ainsi il est possible de persévérer dans son apprentissage même s'il paraît déconnecté de ses études. Elle reste cependant dans la voie des ressources humaines, la formation étant une spécialité de ce domaine.

La persévérance de Marydo (FPCC) est bloquée pour d'autres raisons. Marydo a suivi des formations sur des logiciels de graphisme, destinées à améliorer ses productions. Elle travaille au service communication de sa collectivité.

Le premier frein est lié au dispositif de formation et plus particulièrement à la pédagogie du formateur. En effet, lors d'une formation, l'intervenant était trop directif comme nous l'avons

décrit dans la section 1 du chapitre 2. De retour de formation, elle n'a pas pu appliquer ce qu'elle a appris.

Le deuxième frein est lié au retour de formation. Car même lorsque les formations se sont bien passées, c'est de retour dans sa collectivité que les freins ont fini par bloquer sa persévérance. Suite à un audit, une réorganisation du travail a été mise en place dans laquelle Marydo n'a plus sa place : *« parfois je ne suis pas en copie de tous les mails, je ne sais pas pourquoi et après on me reproche de pas avoir eu les infos. Avant on faisait des réunions sur tous les projets donc on anticipait et moi je participais à toutes les réunions. Je prenais les infos qui me servaient, j'étais là, au début du projet, on en discutait donc, moi je note tout et quand j'ai mon dossier de presse à faire, je peux le faire car je peux en parler, j'y étais dès le début. Et après l'Audit tout ça c'était fini. Maintenant on travaille plus de la même façon. Ils se sont mis en vase clos ils ont des comités de direction. Entre temps ils ont eu une inspection, donc un audit qui leur a bouffé du temps. Donc moi maintenant il faut que j'aille chercher des infos dont je ne sais même pas qu'elles existent. Le problème, c'est même pas 'Où est-ce que je vais les prendre ?' C'est 'est-ce que j'ai des infos à aller chercher ?' »*. La dégradation de ses conditions de travail l'entrave dans son apprentissage. Pourtant Marydo est persévérante. Car même si elle a du mal à appliquer certains gestes, elle poursuit sa formation chez elle *« bah voilà le soir tu prends ton bouquin et tu potasses parce que je veux y arriver »*.

Ce que nous notons dans sa trajectoire, c'est son isolement au fil des années. Si pendant un temps, elle continue d'avancer, le harcèlement moral qu'elle pense subir aura raison de son apprentissage. *« Je suis revenue presque comme si je n'avais pas les formations »*. Comme pour la personne du CMS, sa trajectoire montre qu'elle est en souffrance. Isolée, la seule intelligence forte qu'elle peut mettre en œuvre est l'intelligence intrapersonnelle. Cela signifie *« je suis souvent dans ma tête, je rumine pas mal du coup »*. Elle se sent épuisée, dort mal. Pourtant elle ne veut pas abandonner. *« Des fois je tombe sur mes anciennes affiches, je vois moi le chemin parcouru, que j'ai progressé malgré tout mais à quel prix ! »*. Elle persévère dans son apprentissage du seul fait de sa volonté et de son désir de travailler correctement. *« Tu veux passer outre parce que tu veux être un bon agent et faire ton travail correctement, je sens qu'il y a des choses à faire intéressantes pour la collectivité, en plus ce que je fais me plaît. Mais avec cette organisation depuis l'audit c'est de pire en pire. Mais moi, j'ai envie de continuer malgré tout, je dois être un peu maso (pires) »*.

C'est le harcèlement moral subi par Marydo et l'organisation du travail en vase clos qui font que malgré ses efforts, sa persévérance est bloquée. « *Tout ce qui me reste aujourd'hui c'est ce que je peux faire avec ces logiciels et pas forcément ce que je fais* ». Si elle garde la théorie en tête, la pratique est quasi inexistante du fait des contraintes organisationnelles et de l'isolement avec le collectif.

Nous mettons ici les trajectoires de Mathilde et de Marydo, ainsi que la modélisation de leurs trajectoires

Tableau 16 : trajectoire de Mathilde (FC)

| | Individu | Groupe | Organisation |
|--------------------------------|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> * Préférence pour la pédagogie interactive *Dépendante de l'intervenant * Méthode de travail : ultra organisée * IM dominante : du Naturaliste <p style="text-align: center;">Apprenante auto-régulée</p> | <ul style="list-style-type: none"> *Groupe de pairs *Groupe de collaborateurs de contrat pro *Groupe de collaborateurs travail | <p style="text-align: center;">*AIX-AMU</p> <p>*Organisation contrat pro et travail (Même organisation tout au long de la trajectoire) entreprise + 300 salariés</p> |
| 2014 Master 2 Assistante RH | <p>V= avoir le diplôme S = tout les contenus R = diplôme réussi</p> | <p><u>Groupe de pairs : Se rassurer</u> Elle vérifie qu'elle a bien compris une notion, savoir si elle doit réviser certaines parties ou non et partage</p> <p style="text-align: center;">⇒ Prescriptions croisées</p> <p><u>Groupe de collaborateurs :</u> Aucun échange par rapport aux études</p> | <p>« ce que j'apprends n'est pas lié à mes missions dans l'entreprise » Il existe un décalage entre ce qu'elle apprend dans les études et les missions qu'on lui demande</p> <p>« ce qui les intéressait c'était mon profil et le fait que je propose une alternance c'était pas dans deux ans me voir réussir le Master et m'embaucher par la suite ca s'est fait vraiment au dernier moment que je sois embauchée en CDI parce</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p><i>qu'au début y'avait pas de propositions »</i></p> <p>Aucun lien avec le Master</p> <p><i>« ce qui a fait que j'ai été embauché c'est mon responsable à l'époque qui a transmis mon CV à mon responsable actuel et pendant ces deux ans ou j'étais toujours disponible et faire au mieux ça a joué dans la candidature c'est plus mes compétences et mon profil que je sois organisée rigoureuse et le fait que j'ai toujours répondu aux missions qu'on m'a confiées pendant ces deux années 'alternance qui ont fait que j'ai eu le poste »</i></p> |
|--|--|--|--|

2014 – à ce jour Responsable formation

Aucun lien entre son travail et ce qu'elle a appris pendant le Master RH. Poste très spécialisé

« en fait les missions sont pas en lien avec ce que j'ai appris à la fac » (2014)

« Déjà je trouve qu'il y a une mise à distance entre ce que j'apprends à la fac et la mise en pratique parce que si tu apprends tu dois le mettre après en pratique dans l'entreprise c'est complètement en décalage c'est ce que je reproche à cette formation c'est que y'avait beaucoup de théorie et pas beaucoup en pratique donc ce que j'ai pu mettre en pratique c'était vraiment minime donc je trouve que c'est en décalé ce que j'apprends n'est pas lié à mes missions dans l'entreprise ».(2014)

« en fait si j'avais pas fait le Master j'aurais pu faire ce que je fais aujourd'hui en fait » (2015)

« ce qui a fait que j'ai été embauchée ? c'est mon responsable à l'époque qui a transmis mon CV à mon responsable actuel et pendant ces deux ans ou j'étais toujours disponible et faire au mieux ça a joué dans la candidature c'est plus mes compétences et mon profil que je sois organisée rigoureuse et le fait que j'ai toujours répondu aux missions qu'on m'a confiées pendant ces deux années d'alternance qui ont fait que j'ai eu le poste. »

« ce que j'ai appris c'était hyper intéressant constructif ça dépendait des matières mais ça ne m'a rien apporté pour les missions de l'époque et encore moins maintenant d'ailleurs » (2017)

Ce qui nous intéresse dans sa trajectoire c'est de voir comment elle utilise la formation pour manager son équipe. Comme pour le CMS elle suit les formations non pas pour apprendre car elle sait ce dont la formation va parler mais pour savoir ce que son équipe va apprendre *« j'ai participé en sachant que je savais déjà ce qui allait en être ça m'a permis surtout de voir ce qu'elles ont vu elles pour après les aider et justement pendant la*

formation pendant qu'on écoutait je leur ai fait un process pour leur donner juste après. Donc c'est comme le chef de service ici qui fait la formation pour mieux adapter après les plannings ben moi c'était pareil. »

| | | | |
|--|--|--|---|
| <p>2015 formation sur un logiciel spécifique</p> | <p>V = savoir ce que les filles vont apprendre S = ce qu'elle trouve pertinent pour les filles R = mise en place d'un outil dès l'afin de la formation</p> | <p><u>Groupe de collaborateur</u> : apprendre pour manager <i>«tu peux pas gérer une équipe sans savoir ce qu'elle fait en fait »</i></p> <p>Retour en 2017 sur les prescriptions croisées <i>« yen a une qui m'a dit une fois « non mais j'hallucine en 1,5 ans tu connais tous les postes en fait et du coup c'est là que j'ai été légitime donc c'est maintenant que si par exemple je pars en formation et que je leur dit un truc ensuite elles vont avoir les oreilles ouvertes elles vont dire ben c'est mathilde elle nous dit un truc c'est important alors qu'avant j'aurai dit un truc comme j'avais pas cette</i></p> | <p>Non évoqué est resté au niveau du groupe</p> |
|--|--|--|---|

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p><i>légitimité elles auraient même pas écouté »</i></p> <p>⇒ Prescriptions croisées pour manager</p> | |
| 2016 formation sur l'entretien professionnel | <p>V = savoir ce que les filles vont apprendre</p> <p>S = ce qu'elle trouve pertinent pour les filles</p> <p>R = mise en place de fiches</p> | <p><u>Groupe de collaborateur</u> : elle devient trop souvent la référente</p> <p><i>« moi mon but c'est qu'elles soient le plus autonome possible. Mmais ya un autre frein c'est que comme elles savent entre guillemets que je sais tout (c'est ce qu'elles croient mais c'est pas le cas) et que je suis quelqu'un d'assez disponible du coup yen a qui font pas d'effort. Au lieu de réfléchir et de regarder le process que je leur ai fait et ben elles vont quand même venir pour se rassurer. Du coup moi ça me coupe dans mon travail. Desfois ça a un effet aussi inverse donc comme je participe aux formations elles vont venir me voir directement au lieu de regarder els outils qu'on aura mis à disposition »</i></p> <p>⇒ Prescriptions croisées qui aident les collaborateurs à persévérer</p> | Non évoqué est resté au niveau du groupe |

Figure 22: modélisation de la trajectoire de Mathilde FC

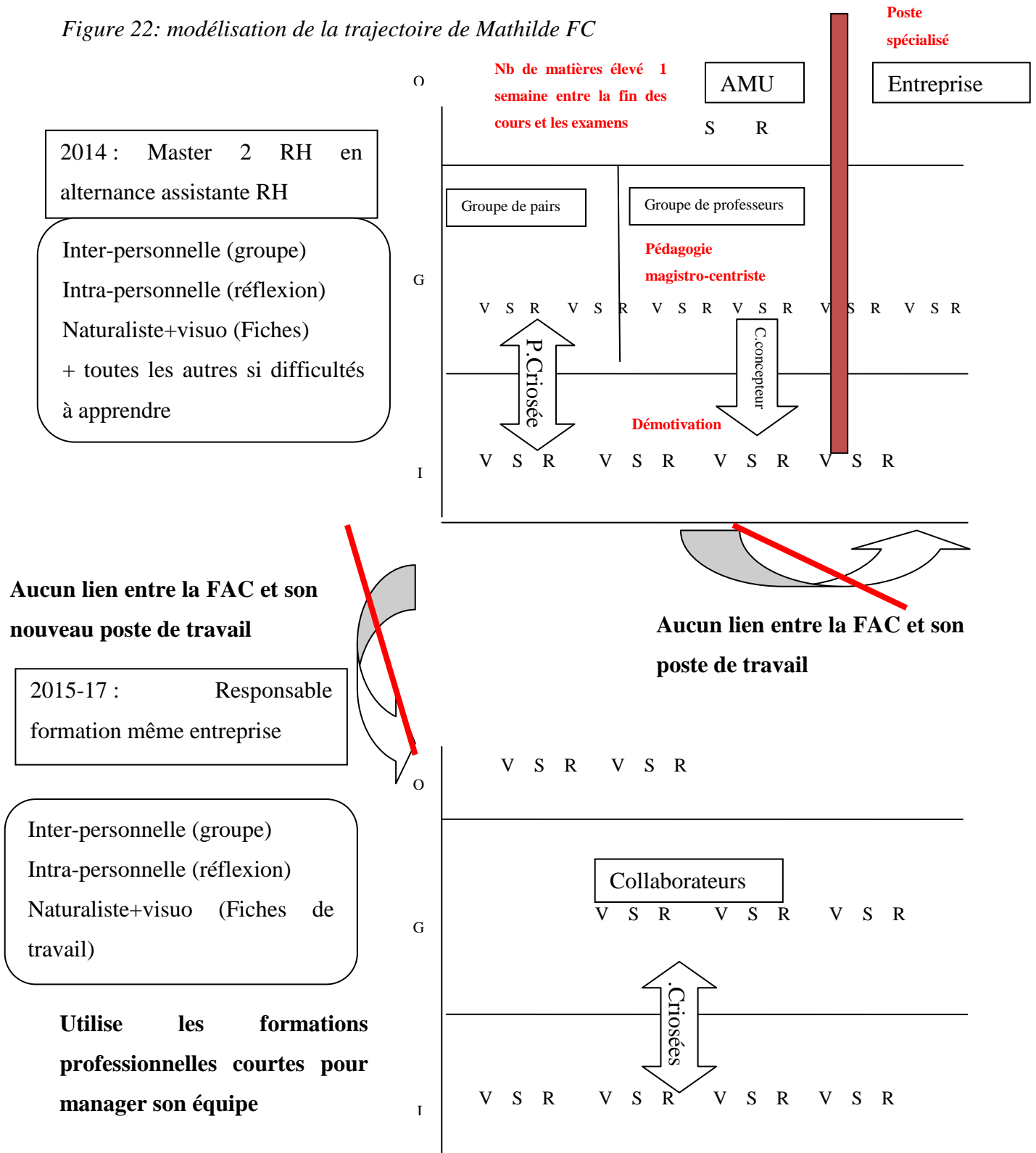


Tableau 17 : trajectoire de Marydo (FPCC)

| | Individu | Groupe | Organisation |
|--------------------------------------|---|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> * Préférence pour la pédagogie interactive * Dépendant de l'intervenant * Méthode de travail : organisée * IM dominante : visuo-spactaile <p>Apprenant auto-régulé. persévérance par étape</p> | <ul style="list-style-type: none"> *Groupe de pairs *Groupe de collaborateurs | <ul style="list-style-type: none"> *Collectivité |
| <p>2014 Logiciel graphisme 1</p> | <p>V = améliorer ses pratiques sur ce logiciel S = ce qui lui servira pour son travail R = Presque rien appliqué</p> <p>Formateur trop directif, processus d'apprentissage entravé. De retour sur son poste elle ne sait pas faire</p> | <p><u>Groupe de pairs : peu d'échanges</u> « on a discuté sur les soucis qu'on avait en collectivité ou de notre vie mais pas sur le logiciel. En tout cas pendant la formation on pouvait pas échanger on écoutait le formateur qui nous disait vous faites ça ensuite vous faites ça <u>tu vois le truc quoi</u> » ⇒ Pas d'amorce</p> <p><u>Groupe de collaborateurs :</u> <u>incompréhension</u> « j'ai essayé de bosser tu vois en rentrant mais déjà ils comprennent pas que quand je suis sur les logiciels je travaille. Ils voient une photo ils pensent que je m'amuse »</p> | <p>Pas évoqué car rien mis en place suite à cette formation</p> |

| | | | |
|--|---|---|---|
| | | ⇒ différends | |
| 2015 Logiciel de graphisme 2 (5j + 5j sur 2 mois) | V = améliorer ses pratiques sur ce logiciel S = ce qui lui servira pour son travail R = des techniques et surtout une manière de réfléchir « quand j'ai indesign est-ce que je commence par faire sur papier bon on parle d'une plaquette ok alors qu'est ce qu'il faut alors ta collecte d'infos ok après est-ce que je dois faire d'abord mon gabarit ? est-ce que le gabarit je le fais évoluer au fur à mesure ? » | <u>Groupe de pairs : Motivation</u> « alors là rien à voir avec la précédente. Déjà on pouvait se déplacer dans la salle pour voir ce que les autres faisaient. Du coup ça t'ouvre des portes dans ta tête » « après on peut demander c'est super comment tu as fait ? » « il y avait beaucoup d'échanges pendant la formation c'était super aussi bien avec le collègue d'à côté que ceux qui étaient en face que la formatrice » ⇒ Prescriptions croisées <u>Groupe de collaborateurs : méconnaissance du métier</u> « je leur ai dit vous savez quoi on va pouvoir faire les inscriptions en ligne woua non c'est pas possible ça va | « c'est pas coordonné ils auraient du dire tous les tableaux on les fait sous excel » « on n'est pas dans l'anticipation du coup tout arrive en accordéon du coup t'as pas le temps » « Ce qui serait bien c'est qu'on prenne 1h ou 30mn avec toi alors racontez moi, ça consiste en quoi eux non plus ils ont pas le temps » « quand on te donne un projet qui peut coller à ça et qu'on te dit vous pouvez le faire tu dis oui mais il faut que je vous explique les contraintes que j'ai et qu'on te dise pas bon ben alors on va le faire word. NON là on va pas le faire parce qu'on n'a pas le temps mais il faut l'anticiper pour la prochaine fois je suis vachement frustrée de ce truc je m'en remets pas » ⇒ différends |

| | | | |
|---|--|---|--|
| <p>AUDIT demandé par le CG en vu de restrictions budgétaires conclusion : il y a trop de personnes à la direction</p> | | <p><i>merder machin je me suis dit c'est pas grave il faut tenter. Ils mettent un frein j'ai un frein par les gens qui ne connaissent pas » « ça veut dire que la personne aussi il faut qu'elle aille se former » « C'est pas une critique mais du coup c'est ça qui est un frein c'est par méconnaissance elle pense qu'on va lui enlever son travail qu'elle aura plus rien à faire que du coup son poste il aura plus lieu d'être. Alors que pas du tout »</i></p> <p>⇒ différends</p> <p>Travail isolé pas de collectif</p> | |
|---|--|---|--|

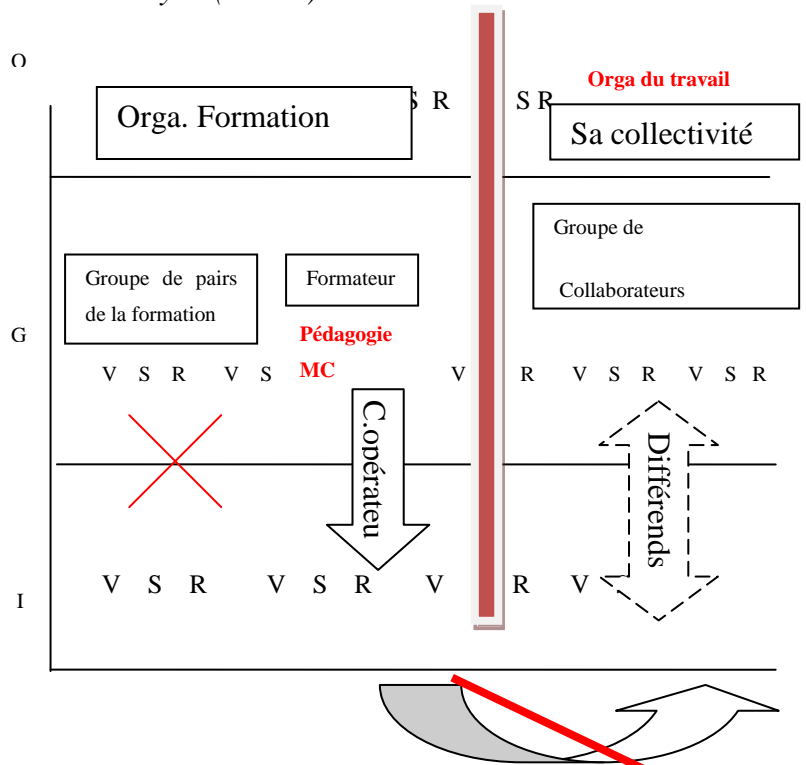
A partir de l'AUDIT en 2016 l'ambiance de travail s'est fortement dégradée. « ça les a vexé c'est comme s'ils pensaient que nous on veut les saboter quelque part. » Marydo parle surtout des difficultés qu'elle rencontre dans toutes les missions liées à son travail. La mise en pratique des savoirs de la formation devient secondaire. Pour autant elle progresse à la marge « C'est un problème d'organisation du travail et de reconnaissance de ton travail. Je la vois moi l'évolution de mes affiches quand je cherche un document et que je tombe sur un ancien (puisque tout est classé chez moi) je vois bien que c'est plus recherché ce que je fais aujourd'hui je le fais évoluer mais c'est pas reconnu. Du jour au lendemain j'ai l'impression d'être le maillon faible aurevoir. Je sais pas pourquoi. Du coup je suis sur la défensive »

| | | | |
|-------------|---|--|---|
| <p>2017</p> | <p>Marydo est retourné à ses anciennes pratiques <i>« Indesign je l'utilise plus ou à la marge » « je suis revenue à presque comme si j'avais pas fait la formation. Tout ce qui me reste aujourd'hui c'est ce que je peux faire avec et pas forcément ce que je fais »</i></p> <p>Souhaite persévérer mais n'y arrive pas. Cependant elle garde l'envie <i>« Tu veux passer outre parce que tu veux être un bon agent et faire ton travail correctement je sens qu'il y a des choses à faire intéressantes pour la collectivité en plus ce que je fais me plait. Mais avec cette organisation depuis l'audit c'est de pire en pire. Mais moi j'ai envie de continuer malgré tout je dois être un peu maso (rires) »</i></p> | <p><u>Groupe de collaborateurs :</u> <u>inexistant</u></p> <p><i>« sous-effectif une en retraite l'autre en maladie »</i></p> <p><i>« on te dis l'agent qui fait la fermeture n'est pas là débrouillez-vous entre vous... c'est un collectif forcé »</i></p> <p><i>« je suis devenue le service com à moi toute seule »</i></p> | <p><i>« On est dans l'urgence ou dans le flou on ne sait pas ce qu'on attend de toi »</i></p> <p><i>« on ne travaille plus de la même façon ils se sont mis en vase clos » « il faut que j'aille chercher des infos je ne sais même pas qu'elles existent »</i></p> <p><i>« je suis catégorie B laisse moi être force de proposition »</i></p> <p><i>« c'est un problème d'organisation du travail et de reconnaissance de ton travail »</i></p> <p><i>« ils savent pas tout ce que je fais en fait »</i></p> |
|-------------|---|--|---|

Figure 23 : modélisation de la trajectoire de Marydo (FPCC)

2014 : formation graphisme logiciel 1

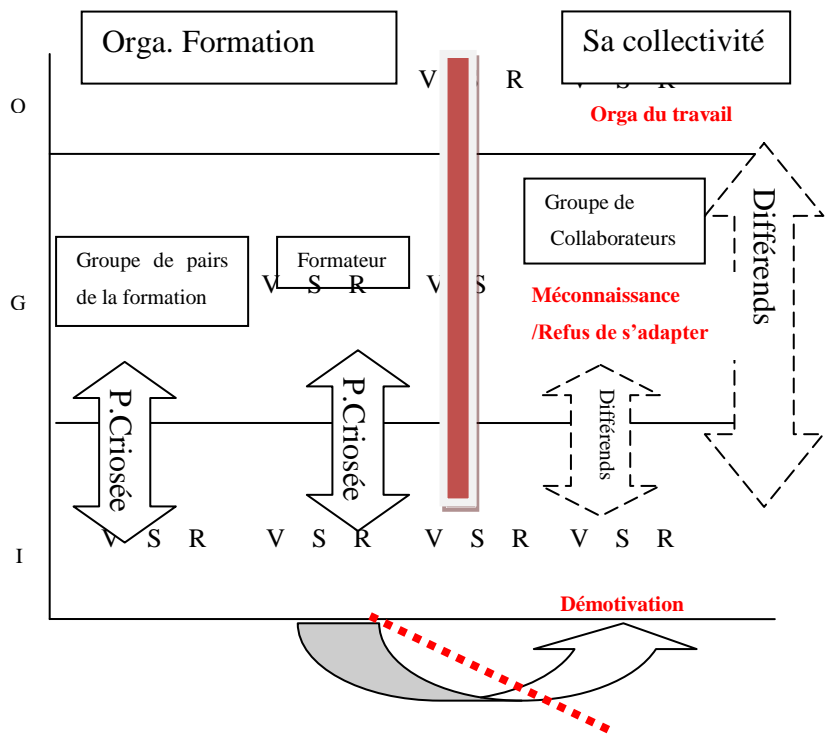
Inter-personnelle (groupe) // **pb en formation et en entreprise**
 Intra-personnelle (réflexion)
 Naturaliste (organisation) // **pb dans entreprise**



N'a pas pu appliquer ce qu'elle avait vu

2015 logiciel graphisme 2

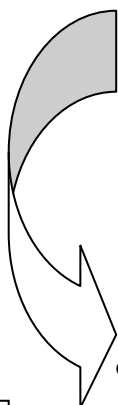
Inter-personnelle (groupe) // **pb dans entreprise**
 Intra-personnelle (réflexion)
 Naturaliste (organisation) // **pb dans entreprise**



Difficultés à appliquer ce qu'elle sait faire suite à la formation mais travaille chez elle pour v arriver

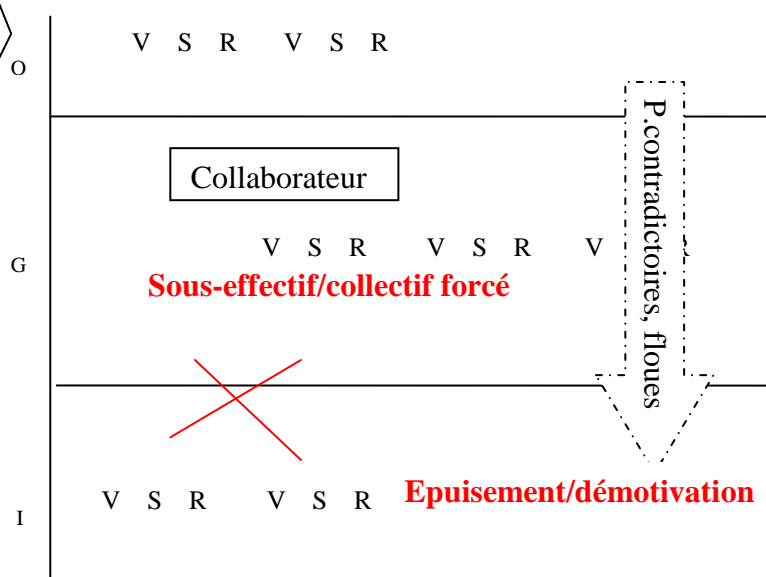
AUDIT en vu de restrictions budgétaires demandé par la Région : de travail se dégrade

**Malgré ses efforts et
au vu de l'ambiance
dégradée Marydo
revient à ses
anciennes pratiques.
Plus de formation**



2016-2017 : pas de formation

Intra-personnelle (réflexion)



2.4 Persévérance et bifurcation

La dernière trajectoire analysée est celle de Marine (FC). Sa trajectoire est particulière car elle change complètement de voie entre 2014 et 2017. Si elle a fait des études en ressources humaines, c'est dans la sophrologie et l'accompagnement qu'elle travaille actuellement.

Lorsqu'elle est en Master 2, Marine semble être une étudiante très peu auto-régulée. Elle perd régulièrement ses notes, révise au dernier moment ses cours et ne sait pas vraiment ce qu'elle fera une fois son Master en poche. C'est néanmoins une élève brillante qui utilise ses intelligentes fortes sans se conformer aux méthodes de travail classiques (fiches, révisions régulières). Ce qui la différencie à l'époque des autres étudiantes de la RAP, c'est que l'entreprise, par le biais de sa hiérarchie, utilise pleinement ses compétences. *« moi tu vois il me demande ce que j'ai vu en cours ce que j'ai appris par exemple je lui ai dit que je voyais le CHSCT et du coup il m'a expliqué plein de choses »*. Elle travaille en binôme avec son supérieur et utilise ce qu'elle a appris en formation.

Une fois le Master réussi, elle reste dans la même entreprise. Cependant elle change de service et donc de hiérarchie. Elle devient Responsable Formation. Le travail avec les collaborateurs est difficile. Marine, comme Anaïs, fait vite le tour du poste. Alors qu'elle a déjà, au bout de 3 mois, l'impression de s'ennuyer ses camarades lui demandent de moins travailler. *« Déjà moi j'ai l'impression de pas beaucoup travailler parce que pour faire ce qu'ils me demandent honnêtement cela ne prend pas longtemps. Ben eux ils m'ont dit « ouhai tu sais, Marine, t'es pas obligée de travailler si vite, ici on est un service cool »*. *« Je me crois à la sécu c'est fou ou dans un truc publique et pas chez V c'est trop bizarre »*. Elle n'utilise pas ce qu'elle a appris pendant sa formation, nous pensons pour les mêmes raisons que Mathilde qui a le même poste. La formation est une branche spécialisée des RH dans laquelle c'est de la production qui est essentiellement attendue. Elle décide en parallèle de se former au coaching. Car depuis le début de ses études, ce qui l'intéresse *« c'est l'humain, comment les gens réfléchissent, comment on peut les aider nous en tant que RH dans leur quotidien »*. Elle a alors l'occasion de se former au coaching et suit une formation. A la fin de l'année 2016, elle décide de refuser le CDI dans ce grand groupe. *« Quand je vois ce que je peux faire avec ma formation coaching ça me donne pas envie de rester dans ce poste. D'ailleurs je vais me former à la sophrologie »*. Elle suit une formation de sophrologue et fin 2016, elle s'installe à son compte : *« je suis sûre tu vois que je peux plus être dans le bien-être des*

salariés là que dans la branche RH ou à mon poste de responsable formation ». En 2017, Marine prévoit de faire une formation « Brain Gym » pour aider les étudiants à moins stresser.

Marine nous montre par sa trajectoire son refus de ne pas s'épanouir dans son travail et de faire un métier en rapport avec ses valeurs humaines. « *Bienveillance* », « *bien-être* » « *pour les personnes* » sont des termes qui reviennent régulièrement lors de nos échanges. Non seulement elle n'applique pas dès le départ ce qu'elle a appris en formation RH mais en plus elle décide de ne pas poursuivre dans cette voie. C'est la seule personne à ne pas rester dans la voie liée à sa formation.

Nous remarquons que Marine persévère pour trouver un métier en accord avec ses valeurs, même si pour cela elle abandonne la discipline RH et ses spécialités.

Nous mettons ici la trajectoire de Marine ainsi que sa modélisation.

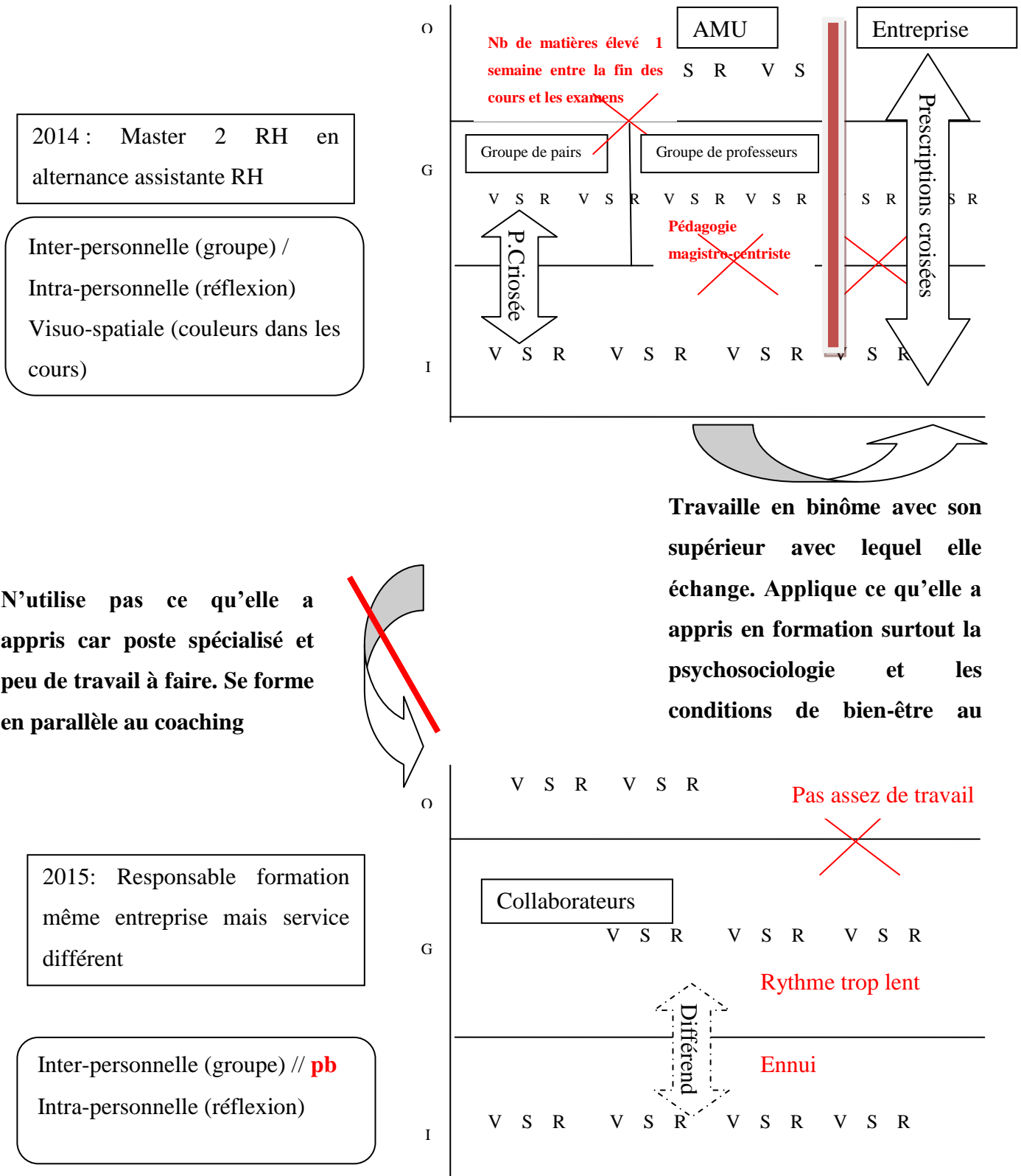
Tableau 18 : trajectoire de Marine (FC)

| | Individu | Groupe | Organisation |
|---|--|--|--|
| | <p>* Préférence pour la pédagogie interactive *Indépendante de l'intervenant * Méthode de travail : désorganisée, fonctionne par l'écoute * IM dominante : interpersonnelle</p> <p>Apprenante moyennement auto-régulée. Avance mais sans objectif précis, ouverte aux propositions</p> | <p>*Groupe de pairs *Groupe de collaborateurs de contrat pro *Groupe de collaborateurs travail *Groupe de formation</p> | <p>*AIX-AMU *Organisation contrat pro et travail *Organisation du travail</p> |
| 2014 Master 2 Ressources Humaines | <p>V = travailler pour avoir le Master S = pour les examens même si par ce biais elle apprend des choses. R = Retiens les savoirs qui lui semblent pertinents pour réussir l'examen</p> | <p><u>Groupe de pairs : plaisir d'aider</u> Aime bien partager quand elle a compris</p> <p><u>Groupe de collaborateurs : isolée</u> Pas trop de lien avec les collaborateurs elle travaille plutôt avec la direction</p> <p>=> Crise du prescripteur : le groupe ne sait pas ce qu'elle fait ni comment elle s'adapte</p> | <p>*Sa hiérarchie lui demande ce qu'elle voit en cours</p> <p>*Sa hiérarchie lui donne des conseils supplémentaires par rapport à ses cours en fonction de son savoir</p> <p>⇒ Prescriptions croisées pour le travail et pour les cours</p> |

| | | | |
|--|--|---|---|
| <p>2015 Sortie du contrat Pro, proposition de poste à temps plein</p> <p>Responsable formation</p> | <p>V = Apprendre pour mieux appréhender le métier de responsable Formation</p> <p>S = savoirs en fonction des missions qu'elle doit remplir</p> <p>.R = Rétention en fonction des missions</p> | <p><u>Groupe de collaborateurs</u> : pression</p> <p>Le groupe de collaborateurs lui demande de moins travailler.</p> <p>Marine décide de ne pas se conformer. Elle ne voit pas comment elle peut moins travailler elle s'ennuie déjà</p> <p>⇒ différends</p> <p>Suite à cette crise Marine sent qu'elle n'est pas à sa place et que ce travail ne lui convient pas. Elle se forme en parallèle à la sophrologie et au métier de coach</p> | <p>Changement de service = nouveau groupe de collaborateurs et plus de liens avec sa hiérarchie qui a un autre poste</p> <p>Aucun lien</p> |
|--|--|---|---|

| | | | |
|--|---|--|--|
| <p>2016</p> <p>Responsable formation</p> | <p>V = Fait plusieurs formations pour monter son cabinet de coaching S = savoirs liés à son futur métier. R = Mise en pratique à travers des stages et des accompagnements (Gendarmerie).</p> <p>BIFURCATION en reprenant les ingrédients qui marchent : groupe et lien avec « la hiérarchie »</p> | <p>Groupes de formés : plaisir de transmettre Reproduit son groupe de pairs de la FAC</p> <p><u>Groupe de pairs : plaisir d'aider</u> Aime bien partager quand elle a compris</p> <p><u>Groupe de pairs : soutien</u> Le groupe apporte des savoirs à Marine</p> <p>⇒ prescriptions croisées</p> | <p>*lien étroit avec l'intervenante qui fait plusieurs formation</p> <p>Reproduction de ce qu'elle a connu au travail</p> <p>⇒ Prescriptions croisées à propos des stages et des contenus</p> |
| <p>2017</p> | <p>Sophrologue et coach</p> | <p>Seule</p> | <p>Sa propre association</p> |

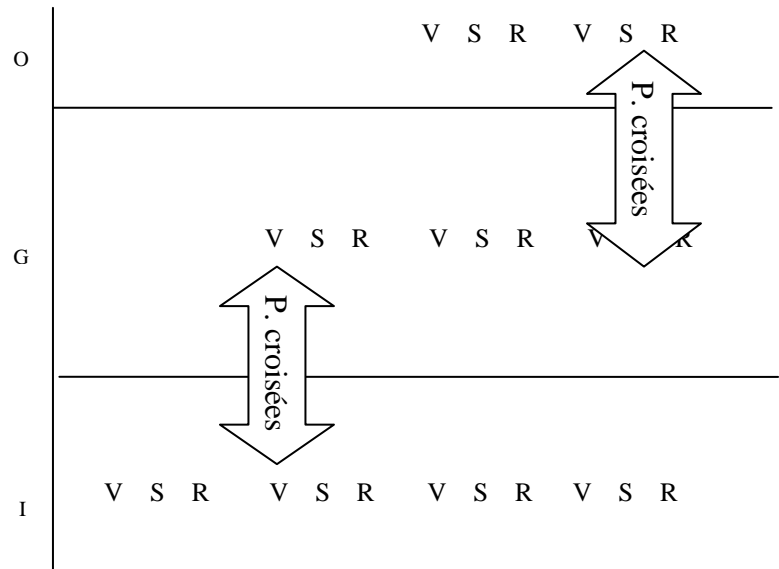
Figure 24 : modélisation de la trajectoire de Marine (FC)



BIFURCATION . Formation en sophrologie en reprenant les ingrédients qui marchent : groupe et lien avec « la hiérarchie » (Formatrice)

2016: Formation en sophrologie

Inter-personnelle (groupe)
intra-personnelle (réflexion)



Fin 2016 à ce jour : a monté son cabinet de coaching/sophrologie sur Aubagne.

Travaille avec son ancienne DRH pour intervenir en entreprise

Après avoir analysé les différentes trajectoires des membres de la RAP, construites suite aux apports de l'action émergente (CMS), nous pouvons faire part des résultats finaux. C'est ce que nous déroulons dans le dernier chapitre de notre manuscrit.

Chapitre 5 : Résultats finaux et apports de la recherche

L'objet de notre recherche est de mieux comprendre l'articulation entre les dispositifs de formation et les entreprises. Nous choisissons d'appréhender cette articulation en étudiant les trajectoires de persévérance des apprenants. Nous avons ainsi construit un premier modèle en gestion par les théories de Crossan et al (2013) et d'Hatchuel (1994). Nous y percevons la persévérance comme un mécanisme multi-niveaux (individu, groupe, organisation) traversé par des rapports de prescriptions menant parfois à de la coopération. Nous avons par la suite construit un deuxième modèle en sciences de l'éducation. Il décrit la persévérance par les liens existants entre la pédagogie des intervenants (Houssaye, 1984), les intelligences multiples des apprenants (Gardner, 1996) et les logiques de groupes (Astolfi, 1991). Des propositions jalonnent les différentes théories.

Pour articuler ces deux modèles, nous avons mené une Recherche Action Participative (RAP) en quatre temps : 1) entretiens exploratoires des membres de la RAP, 2) examen de la problématique suite à leur analyse, 3) mise en place d'une action émergente au sein d'un Centre Médico-Social (CMS) pour monter en réflexivités, 4) construction des trajectoires des membres de la RAP par les apports du CMS.

Dans ce chapitre nous donnons les résultats finaux de notre recherche en revenant sur nos propositions initiales élaborées tout au long du cadre théorique (section 1). Puis nous discutons des apports théoriques et pratiques de notre recherche (section 2). Une conclusion viendra clôturer ce chapitre ainsi que l'ensemble du manuscrit.

SECTION 1 : RETOUR SUR LES PROPOSITIONS INITIALES

Dans cette section, nous reprenons l'ensemble de nos propositions à travers quatre points. Nous expliquons comment cette étude a montré la nécessité d'articuler les dispositifs de formation et les entreprises dans le cadre des évaluations afin de ne pas se concentrer uniquement sur l'un ou l'autre système comme c'est souvent le cas dans la littérature (1.1). Nous montrons que la persévérance débute dans les dispositifs de formation et qu'elle se différencie d'un apprentissage hors contraintes. C'est à partir du moment où l'apprentissage subit des pressions internes ou externes que la persévérance commence (1.2). Puis nous

abordons les contraintes organisationnelles, collectives et individuelles qui jalonnent les trajectoires de persévérance (1.3). Enfin nous présentons les moyens mis en œuvre par les apprenants pour amoindrir ces contraintes (1.4).

1.1 Le rôle de l'entreprise et des dispositifs de formation dans la dimension organisationnelle de la persévérance

Les modèles éducationnels et intégratifs (section 1 du chapitre 1) n'ont pas été appliqués au monde de l'entreprise et pourtant nous pouvons apprendre d'eux pour étudier ce monde dans une société dite « de la connaissance » ou de « la formation tout au long de la vie ». Dans la persévérance, ils mettent l'accent entre autre sur le rôle joué par les institutions formatives à travers les variables organisationnelles (Bean, 1980), environnementales (Bean et Metzner, 1985) ou bien encore ses caractéristiques structurelles (Pascarella, 1985). Si la prise en compte de l'institution formative est nécessaire pour comprendre la persévérance des étudiants, la prise en compte de l'entreprise est aussi importante pour comprendre d'une part le devenir dans l'entreprise des savoirs appris en formation initiale et d'autre part pour comprendre la persévérance d'apprenants qui alternent entre des épisodes dans le dispositif de formation et dans l'entreprise créant ainsi leurs trajectoires de persévérance.

Nous décomposons cette partie en deux sous-parties. Nous relevons les contraintes communes aux dispositifs de formation et à l'entreprise (a) puis discutons de la contrainte pédagogique présente uniquement au niveau de la formation mais supposée influencer la persévérance dans l'entreprise (b).

a) Les caractéristiques organisationnelles, une contrainte commune aux dispositifs de formation et à l'entreprise

La planification et la coordination des tâches

Au début de leurs trajectoires, les étudiants en formation initiale et continue (FI et FC) remettent en cause l'organisation de la faculté. Le nombre de matières trop important, l'absence d'équipe pédagogique, l'absence de collectif au sein des professeurs sont des freins qui agissent, comme des contraintes c'est-à-dire des « pressions de sélection externes » lorsqu'ils sont immergés dans la formation à l'université. Face à ces contraintes, ils ont

l'impression de manquer de temps pour apprendre ou réviser, et se sentent isolés par rapport aux professeurs. En fin de trajectoire, l'intérêt pour l'équipe pédagogique ou le manque de coordination ont disparu. Notre analyse montre que pour Hamid et Sonia, à partir de leur Master, les professeurs étaient également des praticiens. Les rapports ont changé, les échanges se sont faits plus fluides. En revanche, le nombre important de matières les a suivis tout au long de leurs études comme freins à la persévérance. Cela a joué sur la fatigue et le stress ressentis tout au long de l'année avec des pics au moment des examens.

Les formations continues (FC) ont par ailleurs relevé des dysfonctionnements au sein de leurs entreprises. Au début de leurs trajectoires, Anais et Mathilde évoquaient une véritable dichotomie entre « la fac » et l'entreprise. Leur charge de travail était alors conséquente puisqu'elles ne bénéficiaient d'aucun aménagement particulier que ce soit au sein « de la fac » ou de leur entreprise. En plus du nombre de matières à gérer et des temporalités courtes à l'approche des examens au sein de la faculté, elles devaient gérer les problématiques de planification dans leurs entreprises respectives pour y assurer leurs missions. Pour Marine, cette difficulté était amoindrie par son tuteur qui faisait le lien entre ce qu'elle apprenait « à la fac » et son travail. Si la charge de travail était identique à celle de ses collègues, le ressenti était différent. La porosité entre la faculté et l'entreprise par son tuteur semblait alléger les difficultés organisationnelles.

La taille de l'entreprise et les routines organisationnelles

Notons qu'en ce qui concerne l'entreprise, la taille est un élément important puisqu'elle agit sur la structure des postes de travail et leur articulation avec les possibilités offertes par les formations externes. Deux décalages mettent en avant la nécessité de la prendre en compte pour mieux appréhender l'articulation dispositif de formation/entreprise par les trajectoires de persévérance.

Le premier décalage constaté est révélé par les trajectoires de persévérance des étudiantes de formation continues (FC). Le diplôme en Ressources Humaines (RH) les prépare à des postes à responsabilités tels que Responsable des Ressources Humaines (RRH). Mathilde et Marine travaillent dans des grands groupes de plus de 300 salariés. Après le Master, elles occupent des postes de responsable formation. Ces postes sont très spécifiques puisque la formation est une branche des ressources humaines. Leur poste semble contraint comparé aux champs des possibles offerts par le diplôme. Persévérer est délicat car elles ont développé des savoirs et

des compétences qui ne sont pas nécessaires dans l'immédiat pour remplir les missions de leur poste de travail. Elles mettent ainsi très peu de savoirs en application voire aucun pour Mathilde. Nous rappelons que la persévérance de Mathilde est qualifiée de bloquée. Marine quant à elle a bifurqué, quittant le monde des Ressources Humaines (RH) pour celui de la sophrologie.

La trajectoire d'Anais est composée d'entreprises de plus petites tailles. Elle occupe des postes plus transversaux, ce qui lui permet d'utiliser ce qu'elle a appris en formation et de continuer à persévérer dans les Ressources Humaines (RH). La difficulté pour Anais est liée à l'évolution de carrière lente due à des lignes hiérarchiques courtes. La taille des entreprises dans laquelle elle travaille implique qu'elle met rapidement en pratique ce qu'elle a appris en formation mais ne peut progresser sur des postes à responsabilités plus larges qu'elle ne pourra atteindre que sur du long terme, une fois le poste quitté par sa hiérarchie directe. C'est une des raisons qui nous a permis de qualifier sa persévérance de freinée.

Cependant, si la taille a une influence sur la structure des postes de travail et son articulation avec les postes envisagés par les formations, isoler uniquement cette caractéristique n'est pas pertinent dans tous les groupes.

En, effet, pour les formations initiales, un équilibre est trouvé. L'entreprise leur offre des postes qui correspondent aux études qu'ils ont suivies. A ce jour aucune contrainte organisationnelle n'est venue perturber cet équilibre. Les entreprises s'emparent pleinement des connaissances acquises et utilisent les compétences d'autonomie développées pendant les études des jeunes apprenants. Hamid travaille dans un grand groupe de l'aéronautique et Sonia dans un cabinet comptable. Les deux entreprises ont des tailles différentes. Les deux diplômes (Qualité pour Hamid, comptabilité et finance pour Sonia) ne les prédestinent pas à travailler dans une entreprise ayant une taille définie. C'est bien l'articulation poste envisagé/poste actuel qu'il est nécessaire de prendre en compte et pas uniquement une caractéristique organisationnelle isolée. La taille peut-être un premier élément de recherche lorsqu'il existe un décalage mais il est nécessaire d'approfondir la réflexion et de regarder l'adéquation poste de travail envisagé / poste de travail actuel et l'autonomie envisagée ou réelle pour chacun d'eux. Si nous rejoignons Grasser et Rose (2000) sur le fait que « *la recherche d'une adéquation fine et individuelle entre formation acquise et emploi occupé est une illusion* » (Grasser & Rose, 2000 : 13), une adéquation plus large faciliterait la persévérance.

Le deuxième décalage est mis à jour par les trajectoires de persévérance des formations professionnelles continues (FPCC) c'est-à-dire les salariés dans des collectivités. La pression organisationnelle s'exerce par les nouvelles routines organisationnelles de rationalisation plus que par la taille des entreprises. Ils suivent des formations en relation directe avec les postes de travail qu'ils occupent. Au début de leurs trajectoires, la structure des postes semble en adéquation avec les possibilités offertes par les formations. Pourtant cet équilibre est rompu par des contraintes organisationnelles supplémentaires au sein de leurs collectivités respectives. Que ce soit après un audit (Marydo) ou une restructuration (Nicolas), les postes de travail deviennent plus contraints. Les apprenants perdent l'autonomie qu'ils avaient au départ. Marydo est évincée des projets culturels et Nicolas doit se soumettre à un protocole décisionnaire qui doit valider ses créations graphiques. Ce protocole remet en cause son espace de créativité et par la même son processus de persévérance.

b) La pédagogie, une contrainte particulière des dispositifs de formation

Les pédagogies utilisées pendant le dispositif de formation semblent influencer la persévérance dans les apprentissages dans les trois groupes pendant et hors dispositif formatif. Nous le constatons à travers trois points.

Le premier point est lié à la motivation des apprenants. L'ensemble des apprenants soulève le fait qu'une approche par le « *processus enseigner* » (Houssaye, 1984) c'est-à-dire utilisant une pédagogie magistro-centriste n'aide pas les élèves à persévérer.

Côté enseignement, les professeurs lisent leurs cours de façon monocorde, voire dictent le contenu. Les étudiants ont l'impression de ne rien apprendre, d'autant que les contenus sont accessibles dans les livres ou sur internet. Travailler par la suite un cours qu'ils ont suivi dans ces conditions ne les motive pas. Ils vont ainsi soit faire l'impasse sur ce dernier, soit survoler le cours, soit se forcer pour l'absorber. En revanche, dans le cas où l'enseignant se positionne dans un processus apprendre en utilisant des pédagogies actives, l'apprenant sera plus enclin à reprendre le cours.

Côté formation professionnelle, cette pédagogie ne semble pas avoir d'impact sur la motivation des apprenants, ces derniers sont motivés pour apprendre. Ils ont des besoins spécifiques.

Le deuxième point est l'influence des pédagogies sur le temps passé à persévérer.

En effet, suite à des pédagogies magistro-centristes, les étudiants vont devoir reprendre leurs cours en entier puisqu'il y aura eu peu de compréhension pendant le cours. Le manque d'interaction et le fait de devoir prendre des notes les empêchent de réfléchir et d'assimiler des notions pendant le cours. Ils doivent reprendre l'ensemble du contenu hors dispositif formel.

De même, les stagiaires de FPCC devront prendre le temps de reprendre les notions non comprises souvent chez eux.

Le dernier point est l'influence des pédagogies sur la persévérance liée cette fois à l'autonomie des apprenants. L'approche magistro-centriste entrave cette autonomie de trois manières.

La première manière est à travers le contenu. Les intervenants qui utiliseraient cette approche auraient tendance à proposer des contenus abstraits non actionnables dans une future entreprise ou dans l'entreprise actuelle dans laquelle certains se trouvent. Persévérer alors qu'il est impossible d'appliquer les savoirs concrètement sur le terrain a tendance à freiner le processus de persévérance. Les apprenants veulent apprendre des connaissances qu'ils peuvent réutiliser sur le terrain.

La deuxième manière est une entrave par le biais de l'absence d'activité métacognitive. Le processus enseigner ne permet pas à l'étudiant ou au stagiaire de réfléchir sur ses apprentissages. Il bloque l'activité métacognitive des apprenants. Il faudrait que l'intervenant se place dans le « *processus apprendre* » (Houssaye, 1984). Car pour persévérer, les apprenants ont besoin à la fois de comprendre le contenu qu'on leur enseigne ainsi que la manière de l'utiliser. Une approche trop directive entravera la persévérance dans le sens où l'apprenant, seul, se trouvera déstabilisé et ne saura pas comment aborder la mise en place des connaissances. Là encore l'application du savoir à travers des pratiques présentes ou futures sera bloquée empêchant les apprenants de poursuivre leur apprentissage.

La troisième manière est un manque de relations humaines entre les intervenants et les apprenants. Pour faciliter l'apprentissage pendant le dispositif, mais également la persévérance en dehors de ce dernier, l'intervenant pourrait utiliser une pédagogie centrée sur les besoins de l'apprenant. On est ici dans une recherche du « *processus former* » (Houssaye, 1984). L'intervenant gagnerait à être un orateur charismatique qui inspire confiance et qui ose discuter avec les apprenants en dehors de la formation. Il pourrait également être en mesure de faciliter l'échange entre les apprenants pour faciliter leur persévérance.

Ainsi le fait que la plupart des intervenants utilisent particulièrement le processus enseigner au détriment des processus former et apprendre place les apprenants dans des situations de persévérance délicate.

Si la pédagogie semble avoir, à travers la motivation, le temps, la reconnaissance et l'autonomie, une forte influence sur la persévérance nous devons toutefois tempérer nos propos. Tous les apprenants ne semblent pas réagir de la même manière face à ce type de pédagogie.

Nous avons pu constater que des profils autodidactes, c'est-à-dire des profils qui ont cherché le contenu avant d'entrer dans le dispositif formatif, auront plus de facilités à persévérer que ceux qui sont dépendants du formateur et de sa pédagogie. C'est-à-dire que pour certains, ce type d'approche peut être complètement bloquant alors que pour d'autres, il aurait peu d'influence sur leur envie à continuer à poursuivre leur apprentissage, sur l'efficacité de leur persévérance ou bien encore sur leur capacité à appliquer seuls les nouveaux savoirs.

Comme nous l'avons spécifié en section X du chapitre 1, le but ici n'est pas de juger les intervenants ou les pédagogies utilisées. Nous montrons simplement que les pratiques pédagogiques influencent la persévérance de manière plus ou moins importante en fonction des apprenants et cela jusque dans l'entreprise.

R1 : Les contraintes organisationnelles influencent la persévérance aussi bien dans les dispositifs de formation que dans les entreprises. La planification et l'adéquation entre le poste envisagé par les formations et les postes occupés est à prendre en compte. De plus, la pédagogie magistro-centriste est une contrainte majeure dans les dispositifs de formation qui influence par la suite les pratiques en entreprise..

1.2 La dimension sociale, clé de voûte de la persévérance

Nous constatons que plusieurs groupes jalonnent les trajectoires de persévérance des apprenants dans l'articulation dispositif de formation/entreprise. Le groupe de pairs (a) et de professeurs (b) au sein du dispositif de formation et le groupe de collaborateurs (c) en entreprise.

a) Le groupe de pairs

Pour l'ensemble de nos apprenants, le groupe de pairs est constitué des personnes qui suivent la formation avec eux et avec qui ils échangent. Ici les rapports de prescriptions sont des prescriptions croisées qui permettent, lorsqu'ils ont des difficultés, de s'appuyer sur ce groupe par les logiques d'appui, de remédiation ou de communication (Astolfi, 1991). Ce sont les mêmes logiques fortes que nous retrouvons tout au long des trajectoires. Pour les apprenants de FI et FC, c'est un groupe restreint de quatre personnes environ. Il est constitué par affinités. Lorsque les étudiants se suivent dans le parcours de formation, le groupe de pairs reste identique. Ils se réunissent régulièrement pour travailler ensemble. Pour les FPPC, le groupe de pairs est constitué de la même manière. Cependant, le maintien du groupe se fait de façon virtuelle puisque qu'après quelques jours, chacun réintègre sa collectivité.

Si les modalités de maintien du groupe diffèrent, du fait des contextes singuliers de chaque groupe, il n'en reste pas moins qu'en cas de difficultés, c'est le premier groupe qui est utilisé comme appui.

b) Le groupe de professeurs

Pour le groupe de formation initiale, le groupe de professeurs joue également un rôle important. S'il était plutôt absent en début des trajectoires, créant ainsi une crise du prescripteur (les apprenants s'adaptent sans que les professeurs ne le sachent, il devient un pilier pendant le Master. Les rapports de prescriptions changent, ils deviennent croisés. Les apprenants se tournent vers eux avec les mêmes logiques que celles du groupe de pairs. Pour les autres groupes, cet échange n'est pas primordial et son absence n'entrave pas leurs trajectoires. Les FC s'en accommodent. Les FPCCC sont dans une autre configuration, les intervenants animant une formation particulière.

Le groupe de pairs, au sein du dispositif de formation, est un groupe central dans la persévérance. C'est en partie grâce au soutien qu'il y puise que l'apprenant persévère malgré les contraintes individuelles et organisationnelles inscrites dans ce dispositif. Nous comprenons donc mieux pourquoi certains étudiants une fois dans l'entreprise vont rechercher ce groupe d'apprentissage. La difficulté à le constituer, à être dans la coopération avec ce groupe, ou enfin sa disparition peuvent alors devenir problématiques pour la persévérance.

c) Le groupe de collaborateurs

En entreprise, c'est le groupe de collaborateurs qui assure un rôle de facilitateur ou de frein.

Nous notons que la persévérance est fluide lorsque le groupe de collaborateurs s'empare des savoirs du nouveau formé, qu'ils viennent de l'université ou de formation professionnelle. Par rapport aux rapports de prescription (Hatchuel, 1994), en cas de prescriptions croisées, le groupe de collaborateurs joue le même rôle que le groupe de pairs. Selon ses besoins, l'apprenant va y trouver du soutien, la possibilité de confronter son point de vu ou bien encore de reformuler des savoirs conformément aux logiques d'Astolfi (1991).

En revanche, lorsqu'il existe des crises de prescriptions (différends, prescriptions faibles à fortes, crise du prescripteur, crise de l'opérateur), le groupe de collaborateurs devient un frein important dans les trajectoires. Pour nous, le groupe de collaborateurs est un élément clé de la persévérance. Car si le groupe de pairs est choisi par les apprenants lors du dispositif de formation, il est en revanche imposé en entreprise. C'est par l'organisation du travail que le groupe est construit. De fait, lorsque le groupe exerce une pression de sélection sur l'individu en refusant de changer ses routines, ce dernier aura deux possibilités. Soit la pression du groupe est trop forte (la persévérance sera freinée ou bloquée), soit l'individu, dans la perspective d'être un bon professionnel, passe outre les conflits. Dans ce cas de figure, la persévérance sera freinée. Pour Hamid (FI), Sonia (FI), Mathilde (FC) et Nicolas (FPCCC), le groupe n'est pas un obstacle à leur persévérance. En revanche pour Marine (FC), Anais (FC) Marydo (FPCC), les crises de prescriptions sont des freins importants puisque les logiques utilisées pour persévérer sont absentes. Nous avons fait le même constat dans les trajectoires du CMS.

R2 : bien que non impulsés par un intervenant externe, les groupes qui jalonnent les trajectoires de persévérance des apprenants font office de groupe d'apprentissage. L'absence ou la présence des logiques influencent la persévérance des apprenants.

R3 : En entreprise, les crises de prescription sont des éléments majeurs dans les difficultés de persévérance. Le manque de coopération empêche les apprenants de s'appuyer sur les logiques de groupe pour persévérer, alors même qu'ils ont pu pour certains, s'y référer pour apprendre en formation.

1.3 L'autorégulation dans les apprentissages, les intelligences multiples et les émotions au cœur de la dimension individuelle de la persévérance

a) La variation individuelle en lien avec les capacités d'autorégulation des apprenants

Il ressort de notre étude que pour tous les apprenants, la formation répond à un besoin. Les étudiants se forment à l'université pour acquérir un diplôme, les stagiaires pour s'adapter au poste de travail. Le dispositif de formation est bien une opportunité de variation individuelle.

Mais cette variation n'est pas uniquement déclenchée par le dispositif en lui-même. Certains apprenants autorégulés, c'est-à-dire des apprenants qui se donnent des objectifs et les moyens pour y parvenir sont, dans notre étude, des autodidactes. Nicolas (FPCC) est arrivé en formation avec des questions précises car il avait étudié les logiciels en amont. Hamid (FI) et Sonia (FI) se sont également auto-formés en anglais ou en comptabilité et Mathilde a suivi un programme de management en ligne avant de demander finalement une formation en face à face. Ainsi la formation ne se déroule pas uniquement dans le dispositif formel prévu mais aussi en dehors.

Cette variation personnelle marque t-elle pour autant le début de la persévérance ? Nous faisons une distinction entre le début de l'apprentissage et le début de la persévérance. L'apprentissage démarre dès que les apprenants sont en lien avec le savoir recherché. Mais apprendre en étant autodidacte ne semble pas poser de problèmes particuliers aux apprenants. C'est à partir du moment où ils rencontrent des contraintes que la persévérance démarre. Or les premières contraintes sont rencontrées dans le dispositif de formation. Nous en déduisons que, dans l'articulation dispositif de formation/entreprise, la persévérance démarre dans le dispositif de formation et se poursuit en entreprise. Ainsi le but de la persévérance sera de mener la Variation attendue jusqu'à son maximum.

A ce propos, nous avons noté que le degré de variation, c'est-à-dire le changement attendu suite à une formation, dépendait de l'apprenant. S'il avait une idée claire de pourquoi il allait en formation, alors la variation était importante. Lorsqu'il n'avait pas de besoins particuliers, comme certains professionnels du CMS qui sont allés en formation par obligation, la variation était floue. Cette variation floue, nous l'avons aussi rencontrée au début des parcours des formations initiales (Sonia et Hamdi). Une difficulté à se projeter dans une entreprise ou un

métier qu'ils ne connaissaient pas à rendu difficile les débuts de leurs formations. En revanche, une fois qu'ils ont pu pratiquer, ils ont pris conscience de l'écart de variation entre celle imaginée de la licence et celle finalement acquise 3 ans plus tard.

Pour répondre à notre proposition, nous dirions que le dispositif de formation est une opportunité de variation pour les apprenants qui découvrent le contenu, mais un accroissement d'une variation déjà existante pour des personnes qui ont déjà des connaissances sur le sujet. Cette variation dépend de la clarté du résultat attendu. La variation marque le début de l'apprentissage. La variation sous contraintes marque le début de la persévérance.

R4 : une variation sous contraintes marque le début du processus de persévérance au sein du dispositif de formation. Le degré de variation est plus important pour les apprenants qui ont déjà des connaissances sur les contenus de formation.

b) Les intelligences multiples et la place des émotions dans la persévérance

Ce point est découpé en deux sous-parties. Dans la première, nous notons que les intelligences multiples sont liées à la motivation des apprenants et à des difficultés psychiques qu'ils rencontrent (a). Dans la seconde, nous montrons comment l'apprentissage en simple, double ou triple boucle aide les apprenants à persévérer (b).

Motivation et détection des émotions négatives par les intelligences multiples

Howard Gardner (1994) nous a montré à travers sa théorie des intelligences multiples que chaque apprenant possédait un bouquet d'intelligences qu'il adapte pour traiter les informations en fonction des situations dans lesquelles il se trouve. Nous avons interrogé chaque apprenant sur ses méthodes de travail afin de reconstituer leurs bouquets d'intelligences (Tableau 9).

Comme analysé en amont, chaque apprenant semble posséder un bouquet d'intelligence qui lui est propre. Nous avons également mentionné dans les résultats exploratoires que ces bouquets étaient soumis aux contraintes pédagogiques. Une pédagogie magistro-centriste entrave le traitement d'informations pour un apprenant qui a besoin d'échanger (intelligence intrapersonnelle) ou de reformuler dans sa tête (intelligence intrapersonnelle).

Le groupe de pairs est également une contrainte. Toujours dans cette partie exploratoire, nous avons remarqué que des apprenants adoptaient les méthodes de travail de leurs groupes de pairs notamment à travers la construction de fiches. C'était le cas de Mathilde (FC) qui élaborait des fiches pour apprendre, alors qu'en l'interrogeant elle semblait plutôt avoir besoin d'échanger avec ses camarades. Nous en avons déduit que par la pression du groupe, elle utilisait plutôt l'intelligence verba-linguistique et la logico-mathématique alors qu'une de ses intelligences forte était l'interpersonnelle. Elle nous expliquait que, dès qu'elle posait une question à son groupe de pairs, la réponse en était tout de suite ancrée. Cette pression du groupe est inconsciente. C'est en observant ces pratiques que Mathilde s'est conformée.

Outre le fait de traiter les informations, l'étude montre que ces intelligences sont liées à la persévérance des apprenants d'une autre manière.

Les intelligences multiples sont liées à la motivation des apprenants. Les apprenants, sans en avoir conscience, utilisent quelques intelligences fortes. Trois intelligences ressortent et sont souvent liées : l'intelligence inter-personnelle (échange avec les personnes) intra-personnelle (verbalisation interne) et du naturaliste (structuration à travers des plans ou des listes). C'est au moment où ils éprouvent des difficultés que les apprenants vont explorer d'autres intelligences. Dans les résultats exploratoires de la RAP, nous avons décrit le fait qu'Hamid scénarisait ses cours de manière théâtrale (il nous donnait l'exemple d'une mini pièce dans laquelle le président et la banque de France discutaient) et que Mathilde utilisait le rythme musical lorsqu'elle avait du mal à mémoriser une notion. Le bouquet d'intelligences, dans le cadre de la persévérance agit comme un outil qui permet de garder la motivation. Les apprenants vont explorer d'autres manières d'apprendre pour passer outre les contraintes individuelles (fatigue), collectives (comme les conflits) ou organisationnelles (plannings surchargés par exemple). C'est lorsque les contraintes sont fortes que les apprenants vont explorer leurs intelligences faibles c'est-à-dire peu utilisées habituellement.

Autre remarque, les intelligences fortes utilisées pendant la formation sont les mêmes que celles utilisées dans le quotidien des acteurs. Ainsi il semblerait que les intelligences fortes, ou plutôt la combinaison des trois intelligences citées plus haut, c'est-à-dire l'intelligence inter-personnelle (échange avec les personnes), intra-personnelle (verbalisation interne) et du naturaliste (structuration à travers des plans ou des listes), se retrouvent tout au long des

trajectoires. Pour nos apprenants, c'est un peu comme s'ils avaient un trio d'intelligences fortes qui s'adapteraient à toutes les situations.

Nous constatons d'ailleurs que lorsque les contraintes empêchent l'apprenant d'utiliser ces intelligences, elles freinent voire bloquent la persévérance de l'apprenant. Aussi nous pensons qu'une difficulté à persévérer pourrait être liée à une difficulté à utiliser une intelligence. C'est le cas par exemple de l'intelligence inter-personnelle. Lorsqu'il y a un manque de coopération entre l'individu et le groupe, les apprenants qui ont besoin d'échanger pour progresser se trouvent freinés dans leur persévérance. Nous le constatons aussi bien pour les trajectoires freinées dans le cas du CMS que dans les trajectoires des membres de la RAP. Autre exemple l'intelligence du naturaliste est liée à la structure et l'organisation. Dans le dispositif de formation, les apprenants ont du mal à suivre un cours qui n'est pas structuré. C'était le cas pour nos étudiantes de FC qui ont dû reconstituer un plan avant de pouvoir apprendre le cours. De même, suite à l'audit au sein de sa collectivité, Marydo (FPCCC) a également du mal à persévérer puisque les informations lui parviennent désormais par bribes du fait qu'elle ne participe plus à l'ensemble du processus projet.

Des émotions négatives qui perdurent

Crossan et al. (2013) nous prévenaient de la nécessité de prendre en compte les émotions dans le niveau individuel.

Que ce soit dans le cas du CMS avec Franscesca (figure 18) ou pour des apprenants de notre RAP, nous remarquons que les discussions autour de formation révèlent des blocages liés aux émotions négatives. L'ensemble de notre modèle permet de détecter des personnes en proie à des émotions difficiles (peur, colère). Nous avons constaté que ces émotions étaient liées à la difficulté d'utiliser des intelligences fortes. Dans notre étude, le trio des intelligences fortes est composé de l'intelligence interpersonnelle (échange avec les personnes), intra-personnelle (verbalisation interne) et du naturaliste (structuration à travers des plans ou des listes). En cas de grandes difficultés de persévérance, amenant l'individu à ressentir des émotions négatives qui perdurent, la dernière intelligence utilisée est l'intra-personnelle. Cela veut dire que non seulement le bouquet d'intelligences fortes se réduit, mais également la dernière intelligence utilisée est liée à la verbalisation interne. Nous interprétons cela comme le fait que la personne est en proie à des dialogues internes permanents. Le fait qu'elle soit isolée (absence de l'intelligence interpersonnelle) et qu'elle travaille sans but, sans projet donc sans organisation particulière (intelligence du naturaliste) sont des facteurs qui montrent que la

personne utilise alors principalement un discours interne. Nous notons cette restriction du bouquet d'intelligence chez Franscesca (figure 18), Marydo (figure 24) Anais (figure 22) et Nicolas en fin de trajectoire (figure 21). Toutes ces personnes sont hautement découragées.

La fatigue, l'usure, le manque de motivation renvoient à différentes contraintes individuelles ou différents vécus. Elles ne sont pas forcément liées. Hamid (FI) au début de sa trajectoire était démotivé mais non fatigué. Alors que pendant son M2 il était motivé mais extrêmement fatigué. En revanche nous remarquons qu'elles sont toutes trois liées à une perte de sens quant au processus de persévérance. Ce sont les ingrédients qui, selon nous, mènent au découragement.

Ce découragement, nous l'avons constaté lorsque la persévérance est freinée depuis un moment comme pour Anais (FC) à travers son expérience dans la miroiterie ainsi que dans son poste actuel. Nous le retrouvons également chez Marydo (FPCC) dont le processus est déclenché par l'audit, chez Nicolas en fin de trajectoire suite aux nouveaux protocoles mis en place ou encore chez Hamid (FI) pendant son M2 lorsque le rythme était épuisant. C'est un moment charnière pour les apprenants. Car lorsqu'ils sont fatigués, usés, ou démotivés, ils décident soit de poursuivre leur apprentissage dans une persévérance freinée (qui peut redevenir fluide par la suite comme pour Hamid (FI)), soit ils décident d'arrêter le processus et la persévérance est alors bloquée. Nous sommes ici dans une prise de décision. Nous rejoignons les travaux de Tinto (1975) sur le fait qu'à un moment de leurs trajectoires, les apprenants font face à une prise de décision quant à la poursuite ou non de leur persévérance. En complément de ces travaux, nous remarquons que cette décision ne se prend pas uniquement pendant le dispositif de formation mais également en entreprise.

Lorsque les freins individuels mènent au découragement et que les personnes restent isolées, c'est-à-dire si elles ne trouvent aucun appui ni à travers le collectif, ni à travers une organisation du travail différente, elles se trouvent confrontées à des émotions négatives.

Nous remarquons, pour les formations continues, que les émotions négatives sont créées par un décalage entre les compétences acquises pendant la formation et celles finalement utilisées sur le poste de travail. Grasser et Rose (2000) expliquaient déjà qu'il fallait s'attendre à ce que *« l'expérience exigée à l'embauche soit supérieure à celle nécessaire à la tenue du poste et que sa valorisation par la promotion et le salaire soit inférieure »* (Grasser & Rose, 2000 : 16). Presque 20 ans plus tard, nous remarquons que c'est exactement ce qu'il se passe pour

nos étudiantes de formation continue. Ce décalage entraîne des difficultés de persévérance et par là même l'émergence d'émotions négatives.

Ainsi les émotions sont une composante à prendre en compte dans l'articulation dispositif de formation/entreprise. Les apprenants ont employé le mot « burn-out »: « *je ne suis pas en plein burn-out mais presque* (Marydo, FPCC), « *Je suis en plein burn-out* » (Anais, FC), « *je ne sais pas ce qu'est un burn-out mais je ne veux pas en faire un* » (Nicolas, FPCC). Il ne nous appartient pas de savoir si les apprenants sont découragés, surmenés ou en burn-out réel. En revanche, nous remarquons qu'analyser des trajectoires de persévérance pour comprendre l'articulation dispositif de formation/entreprise permet de détecter des personnes en grande difficulté émotionnelle qui influence leur persévérance.

R5 : la singularité de chaque apprenant dans la persévérance est définie par ses intelligences multiples. Lorsque les contraintes sont fortes, les apprenants vont explorer leurs intelligences faibles c'est-à-dire peu utilisées habituellement pour se motiver et ainsi persévérer.

R6 : Les émotions négatives peuvent être détectées par l'analyse des intelligences multiples utilisées pendant le dispositif de formation ou en entreprise. Une personne dont le bouquet d'intelligences fortes se réduit est une personne potentiellement à risque. Une personne dont le bouquet d'intelligence se réduit à l'intelligence intrapersonnelle est une personne qui ressent des émotions négatives fortes (peur, colère) qui perdurent. Il existerait une relation étroite entre une persévérance dans l'apprentissage freinée ou bloquée et des émotions négatives conduisant à des troubles individuels.

c) Un enchaînement d'apprentissage simple double ou triple boucle pour persévérer

Au niveau théorique, la distinction entre les trois apprentissages semble claire. En effet, la théorie de Crossan et al (2013) stipule que dans le cas d'un apprentissage en simple boucle, les pressions de sélection ne sont pas remises en cause. C'est la variation des moyens qui permettent de s'adapter aux contraintes. Dans un apprentissage double boucle, les pressions de sélections sont réinterrogées. Ce sont alors les objectifs qui varient. Enfin dans un apprentissage triple boucle, c'est l'analyse de ce qui facilite ou inhibe l'apprentissage qui permet à l'individu d'élaborer de nouvelles stratégies.

Nous constatons pour notre part, en étudiant les trajectoires, que les divers types d'apprentissage s'entremêlent.

Prenons pour premier exemple la trajectoire de Marine (FC) (Tableau 18). Pendant qu'elle est encore dans les études, Marine persévère en s'adaptant aux contraintes de la fac et de son entreprise (M2 en alternance). Elle s'entend également très bien avec son tuteur, l'entreprise ne participe pas vraiment aux contraintes. Son objectif reste clair : avoir le M2. Grâce à son bouquet d'intelligences multiples et à son groupe de pairs, elle persévère en s'adaptant.

Une fois le M2 obtenu, elle change de service. Pendant un an, elle modifie son objectif. Elle se rend compte qu'elle ne s'épanouit pas dans son métier de responsable formation. Elle réfléchit pour changer de métier qui n'est alors plus en lien avec la RH. Elle se forme en parallèle de son travail en sophrologie et en accompagnement. Elle utilise un apprentissage double boucle au sein de sa persévérance.

Un an plus tard, elle comprend ce qui inhibe sa persévérance : travail peu intéressant, collègues peu porteurs. Elle élabore de nouvelles stratégies. Soit elle reste à son poste, soit elle se lance dans un nouveau métier. Elle décide alors de quitter le monde de la RH et bifurque en s'installant à son compte en tant que sophrologue. Elle persévère dans son apprentissage en innovant. Elle est en apprentissage triple boucle.

Deuxième exemple, au début de sa trajectoire, Hamid (FI) (tableau 12) cherche essentiellement à obtenir le Master. Tout comme Marine (FC) (tableau 18), il va s'adapter aux contraintes de la faculté avec ses intelligences multiples et son groupe de pairs. Il poursuit ainsi la fin de sa licence et son Master 1. C'est à la suite du stage de M1 qu'Hamid passe selon nous en apprentissage à double boucle. Son objectif n'est plus fixé uniquement sur le Master mais sur les compétences qu'il doit acquérir pour avoir le poste de responsable qualité en entreprise. Les pressions de sélection changent. Il décide ainsi de s'auto-former à l'anglais en plus de ses études. Pendant les cours, il approfondit ce qui lui semble être utile sur son futur poste de responsable qualité. De fait, il ne se contente plus de s'adapter aux contraintes de la faculté, les pressions de sélections deviennent les compétences demandées par son futur poste. C'est pourquoi, à ce moment là, nous qualifions son apprentissage de double boucle. Dans son poste actuel, son apprentissage continue. Il persévère en s'adaptant aux quelques contraintes de son quotidien. Il repasse alors en apprentissage simple boucle.

Dernier exemple en formation continue avec Nicolas (FPCCC) (tableau 14). Jusqu'en 2016 nous avons qualifié sa trajectoire de fluide. Pendant ces années, son apprentissage est un

apprentissage simple boucle c'est-à-dire d'adaptation. Il trouve des moyens pour s'adapter aux contraintes notamment en s'auto-formant avant d'aller en formation. Dans sa collectivité, il participe à des projets et cela se passe bien. Lorsque le protocole change et que tous les documents doivent être visés par le directeur de cabinet, il passe en apprentissage triple boucle. Il analyse son travail, les protocoles mis en place et remet en cause tout le système. Il élabore alors de nouvelles stratégies. Il souhaite obtenir le fait que ce protocole soit mis en place uniquement sur les communications externes et pas internes. Cela lui permettrait de garder son espace de créativité. En trouvant des solutions il repasse selon nous en apprentissage double boucle. L'objectif change. Il comprend qu'il ne souhaite pas défendre uniquement sa place de graphiste. Il veut être un graphiste créatif et non un simple exécutant. Il refuse ainsi de s'adapter.

Ces différents exemples illustrent le fait que les apprentissages simple, double et triple boucle jalonnent les trajectoires de persévérance. Ils correspondent à des moments particuliers dans leur persévérance. Brasseur et Magnien (2009) dans leur étude sur l'apprentissage d'une technique managériale, se sont basés sur la typologie des apprentissages de Bateson (1977). Toutefois, ils relèvent également que l'apprentissage en simple boucle et double boucle se retrouvent dans les situations de formation puis dans les situations professionnelles.

L'étude de ces différents apprentissages révèle également d'autres difficultés. Par rapport aux émotions négatives que nous avons déjà évoquées, nous pensons qu'il y a un conflit entre les apprentissages en simple et double voire triple boucle. Les personnes en difficulté s'adaptent à leurs conditions de travail. Le fait qu'elles soient isolées et ont un discours interne important (intelligence intra-personnelle) ne permet pas à certains d'avoir accès à l'apprentissage double boucle qui leur permettrait, à minima, de modifier leur objectif. Nous pensons rencontrer cette difficulté chez Marydo (FPCC) qui subit la nouvelle organisation du travail. Elle est bloquée en apprentissage d'adaptation. A terme elle n'apprend plus puisque sa persévérance est bloquée. Cela veut dire qu'elle n'arrive plus à s'adapter. Pourtant, elle pourrait persévérer dans le graphisme en modifiant son objectif de carrière (comme partir dans le privé par exemple) ou en s'installant à son compte. Pour Anais (FC), la problématique est un peu la même. Elle persiste à chercher des postes en RH alors qu'elle s'y ennue rapidement. C'est le fait de trouver des moyens de s'adapter, sans remettre en cause les pressions de sélection qu'elle subit, qui pourraient faire qu'elle est en souffrance. Seul Nicolas semble avoir la force de trouver pour l'instant des solutions.

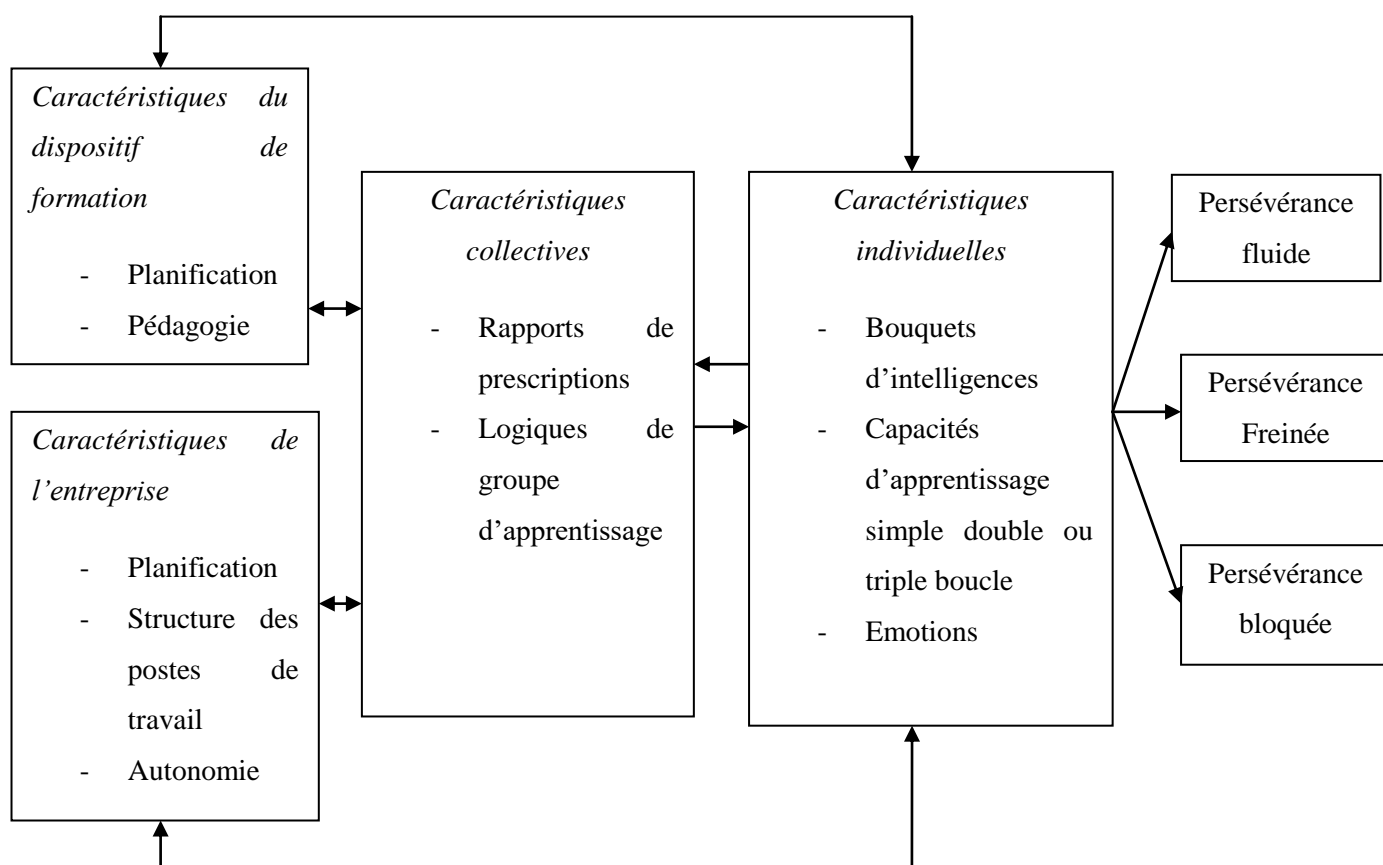
Dans l’articulation formation/entreprise, les typologies d’apprentissage se retrouvent tout au long des trajectoires. Elles permettent de comprendre les difficultés rencontrées par les apprenants et leurs stratégies de persévérance utilisées à un moment donné.

R7 : les typologies d’apprentissage simple double et triple boucle s’articulent tout au long du processus de persévérance et mettent en relief les stratégies internes des apprenants pour persévérer.

1.4 Construction sociale de la persévérance individuelle dans l’articulation dispositif de formation/entreprise

Notre question de départ était la suivante : comment se construit la persévérance individuelle dans l’apprentissage de savoirs dans l’articulation entre formation et entreprise. Nous modélisons les résultats par le schéma suivant.

Figure 25 : modélisation de la construction de la persévérance dans l’articulation dispositif de formation/entreprise (élaborée par l’auteure)



La persévérance se construit en prenant en compte trois niveaux tels que définis par Crossan et al (2013).

Premier niveau : le niveau organisationnel. Les dispositifs de formation et les entreprises jouent chacun un rôle important.

Pour le dispositif de formation, deux caractéristiques influencent la persévérance individuelle. Le premier est la planification (nombre de matières élevé, manque de temps.). La planification a surtout été relevée pour l'université. Le deuxième point, commun à tous les dispositifs est la pédagogie (Houssaye, 1984). La pédagogie magistro-centriste est une contrainte importante.

Pour l'entreprise, nous relevons trois caractéristiques. La première est la planification à travers la coordination des activités et les routines organisationnelles. La deuxième concerne la structure des postes de travail. Un poste contraint peut empêcher la mise en pratique de savoirs provenant d'une formation large. La troisième est liée à l'autonomie sur les postes de travail. En cas d'équilibre entre le poste envisagé et le poste actuel, la réduction de l'autonomie sur le poste de travail créera un déséquilibre nuisible à la persévérance.

Les apprenants ne sont pas forcément passifs face à ces contraintes. Par leurs stratégies d'apprentissages en simple double et triple boucle (Crossan et al, 2013), ils ont l'opportunité de modifier ces caractéristiques ou de s'en détacher. C'est pourquoi la flèche est à double sens.

Deuxième niveau : le niveau collectif au sein des dispositifs de formation (groupe de pairs, groupe de professeurs) ou en entreprise (groupe de collaborateurs). Par la coopération (Hatchuel, 1994), l'individu s'appuiera sur ces derniers en cas de difficultés d'apprentissage. Il recherche des logiques de groupe d'apprentissage (Astolfi, 1991) comme l'entraide ou le conflit socio-cognitif. La persévérance sera amoindrie lorsque des conflits, conscients ou inconscients perturberont les relations.

Troisième niveau : le niveau individuel. L'individu qui persévère fait appel à des ressources internes. Tout d'abord, il va mobiliser ses intelligences multiples (Gardner, 1983) en fonction des diverses situations qu'il rencontre, aussi bien dans le dispositif formatif que dans l'entreprise. Cette mobilisation l'aidera à rester motivé et à mettre en place des capacités réflexives pour analyser les situations dans lesquelles il se trouve. Enfin, notons que l'individu

fait face à des émotions. Lorsque la persévérance est entravée, les émotions négatives émergent

L'objectif de notre travail de recherche est de comprendre comment se construit la persévérance dans les apprentissages, dans l'articulation dispositif de formation/entreprise.

Cette articulation est un premier apport scientifique. L'univers sur lequel s'adosent les études sur ce concept est, pour l'essentiel, celui des apprentissages académiques. Les modèles éducationnels (Tinto 1975, 1993, 2006 ; Bean et Metzger, 1980,1985 ; Pascarella,1985), motivationnels sur le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997) ou l'expectancy value (Eccles et ses collègues, 1983, 2001, 2002) ou bien encore les modèle intégratifs (Astin, 1997 ; Bean et Easton, 2000, 2001), se situent essentiellement autour du maintien dans le cursus des étudiants.

D'autre part, ces modèles sont prédictifs. L'objectif est de prédire si les étudiants risquent ou non d'abandonner leur cursus. Notre modèle au contraire est compréhensif. Il donne les éléments à prendre en compte au niveau individuel, collectif et organisationnel (Crossan et al, 2013) pour comprendre comment les apprenants persévèrent au quotidien dans l'articulation dispositif de formation/entreprise.

Ensuite, notre approche de la persévérance n'est pas binaire. Que ce soit pour les modèles précités ou les études qui abordent la persévérance par le maintien en poste des enseignants pendant les cinq premières années (Portelance, Martineau et Mukamurera, 2014 ; Leroux, 2014 ; Dufour, Meunier et Chénier, 2014, Grenier, Beaudouin, Leroux, Rivard ; 2014), la persévérance est opposée à l'abandon.

Nous montrons au contraire, qu'analysée de manière fine par une approche qualitative et non plus quantitative, la persévérance revêt des nuances puisqu'elle peut-être in fine caractérisée de fluide, freinée ou bloquée.

Enfin, nous avançons que, dans l'articulation dispositif de formation/entreprise, l'individu est un élément central lorsqu'aucun échange n'existe entre les dispositifs de formation et les entreprises. C'est sur l'individu que repose principalement tout le travail d'articulation.

SECTION 2 : LES APPORTS PRATIQUES ET THEORIQUES

Nous détaillons les apports théoriques à travers quatre points.

Nous revenons sur les trois types de persévérance qui sont en étroite relation avec les rapports de prescriptions (Hatchuel, 1994) (1.1). Par rapport à la dimension sociale de la persévérance, nous montrons comment la théorie des rapports de prescription (Hatchuel, 1994) articulée à la théorie d'Astolfi (1991) donne des éléments sur les dynamiques de groupes en lien avec l'apprentissage (1.2). L'individu étant au cœur de l'articulation dispositif de formation/entreprise, nous avançons que c'est par ses intelligences multiples (Gardner, 1983, 1996, 2006) qu'il gère ses stratégies d'apprentissage en simple, double et triple boucle (Crossan et al, 2013) et que les émotions ont toute leur place dans le bouquet d'intelligence des apprenants (1.3). Cette émotion étant présente au sein du concept d'autorégulation, nous revenons sur ce dernier afin de mettre l'accent sur son lien avec la pédagogie (Houssaye, 1984) (1.4).

2.1 Persévérance fluide, freinée, bloquée

Dans la théorie de Crossan et al (2013), le passage entre les niveaux individu, groupe organisation s'effectue par des chemins ascendants et descendants. Dans le chemin ascendant, la Rétention du niveau inférieur modifie la Variation du niveau supérieur. Par exemple, la Rétention individuelle modifie la Variation du groupe. Dans le chemin descendant, la Rétention du niveau supérieur agit sur la Sélection du niveau inférieur. Pour exemple, la Rétention du groupe agit comme une pression de sélection (contrainte) sur l'individu. Cette démarche évolutionniste nous paraissait un peu trop mécanique pour analyser notre objet de recherche. Nous avons fait le choix d'enrichir cette théorie avec la théorie des prescriptions croisées d'Hatchuel (1994).

Nous mettons ainsi en avant, dans l'étude de la persévérance, les rapports de prescriptions qui expliquent le passage de savoirs entre les niveaux. Cet enrichissement nous permet de comprendre comment les rapports de prescriptions agissent sur la persévérance.

a) Les prescriptions croisées au sein des persévérances fluides

Dans ces trajectoires, nous constatons que les rapports de prescriptions entre l'individu et le groupe sont des prescriptions croisées. C'est-à-dire que la coopération est le résultat d'un

double apprentissage. L'individu apprend du groupe et inversement. Cet échange de savoir facilite la persévérance de l'apprenant. Lorsque les prescriptions croisées se retrouvent également entre le groupe et l'organisation, les savoirs individuels atteignent le niveau organisationnel. Ils sont intégrés dans l'ensemble de l'organisation. Si l'organisation n'apprend pas forcément de ces savoirs, en revanche elle accompagne positivement le processus de persévérance individuelle.

b) Les crises de prescriptions au sein des persévérances freinées

Dans ces trajectoires, les rapports de prescriptions sont liés aux crises relevées par Hatchuel (1994) à savoir la crise du prescripteur, les différends, les prescriptions fortes à faibles, le découplage. L'individu souhaite s'appuyer sur le groupe mais les intérêts sont divergents. Le groupe exerce alors des pressions sur l'individu et devient ainsi une contrainte. Même si l'individu passe outre ces différends, la trajectoire de persévérance est moins fluide. Si elle n'est pas complètement bloquée, en revanche, elle est ralentie.

c) La crise de l'opérateur au sein des persévérances bloquées

Une persévérance est bloquée à partir du moment où la crise de l'opérateur apparaît. Dans ce cadre l'individu ne peut plus utiliser ses savoirs, les contraintes, qu'elles soient individuelles, de groupe ou organisationnelles, étant trop fortes. L'individu ne persévère plus, il reste sur ses acquis voire régresse.

Dans notre recherche, pour faciliter les analyses, nous avons qualifié les trajectoires tout au long du processus sur les trois années. Nous rappelons que nos trajectoires sont constituées d'enchaînement d'épisodes (Filliettaz, de Saint-Georges et Duc, 2008) qui pour notre recherche, sont constitués d'épisodes de formation ou de missions sur poste de travail. Cela signifie que dans des empan temporels, la persévérance peut être freinée ou bloquée alors que globalement nous la qualifions de fluide. Par exemple, des périodes de découragement peuvent freiner la persévérance pendant un temps sans remettre en cause l'ensemble de la trajectoire. Ainsi, cette typologie peut être utilisée pour des temporalités courtes (moins de 6 mois) moyennes (de 1 à 3 ans) ou longues (décennies). L'unité temporelle d'analyse permettra de typifier la persévérance.

2.2 Des groupes d'apprentissage reconstitués dans la recherche de coopération

Dans sa théorie des rapports de prescriptions, Hatchuel (1994) explique que les individus ont intérêt à coopérer. Cette coopération est possible lorsque les prescriptions sont croisées. Les crises de prescriptions mettent en avant des difficultés de coopération. En revanche, il n'explique pas quel est le but de cette coopération. Dans l'articulation dispositif de formation/entreprise par les trajectoires de persévérance, nous montrons que l'objectif de la coopération est de permettre à l'individu de s'appuyer sur le groupe lorsqu'il éprouve des difficultés d'apprentissage.

Dans notre étude, les groupes de pairs et les groupes de collaborateurs sont constitués d'un petit nombre de personnes. Nous pouvons les qualifier de groupes restreints (Martin & Anzieu, 1968). Or la dimension des apprentissages n'est pas abordée par cet auteur. Lorsque nous évoquons la notion de groupe et que nous la couplons avec la notion d'apprentissage, nous pensons aux communautés de pratiques (Lave et Wenger, 1991). « *Une communauté de pratique est généralement définie comme un groupe de personnes ayant en commun un domaine d'expertise ou une pratique professionnelle, et qui se rencontrent pour échanger, partager et apprendre les uns des autres, face-à face ou virtuellement* » (Bourhis et Tremblay, 2004; Wenger, McDermott et Snyder, 2002 cités par Tremblay, 2005 : 695). Or nos apprenants n'ont pas forcément des expertises communes avec leurs groupes de pairs ou leurs collaborateurs. C'est pourquoi nous pensons que le concept de groupe d'apprentissage, emprunté aux sciences de l'éducation est une approche intéressante pour aborder de manière innovante les dynamiques de groupe. Les logiques de groupe d'Astolfi (1991) (logique de projet, de communication, de remédiation, de conflit socio-cognitif, d'appui) nous amènent à creuser le concept de coopération. Le groupe restreint est alors abordé comme un ensemble d'individus aux expertises distinctes qui peut être une ressource pour un individu qui souhaite avancer dans ses apprentissages. La coopération, dans ce cas de figure, est recherchée par l'individu pour les améliorer.

2.3 L'apport des intelligences multiples en science de gestion

a) Les intelligences multiples et l'apprentissage simple, double et triple boucle

Dans leur théorie, Crossan et al (2013) nous indiquent que l'apprentissage individuel s'effectue à travers des boucles de Variation Sélection Rétention. Pour un individu, le processus VSR est le suivant : «réponses exploratoires» (*variation*), «renforcement différentiel de certaines réponses» (*sélection*) et « mémoire » (*rétention*) (Campbell, 1969: 73). Pour étudier la persévérance, et comme préconisé par les auteurs, nous avons étudié les micros mécanismes évolutifs dans l'organisation à partir des individus, de leur motivation, de leur comportement, de leurs émotions et de leur processus mentaux. Ces derniers ont été étudiés par les intelligences multiples (Gardner, 1996) et les typologies d'apprentissage simple, double et triple boucle.

Un premier processus mental est analysé grâce aux intelligences multiples (Gardner, 1996). Par son bouquet d'intelligences, l'apprenant traite les informations comme l'avait déjà mentionné Gardner. En fonction des situations, l'apprenant va utiliser certaines intelligences pour ancrer les notions divulguées par les enseignants. Notre apport concerne d'autres utilisations de ce bouquet d'intelligences.

Premièrement, nous avons remarqué que les apprenants ont tous des intelligences fortes qu'ils utilisent régulièrement. L'appel aux intelligences faibles leur permet d'explorer d'autres manières de travailler dans l'optique de ne pas décrocher et ainsi persévérer. L'appel aux intelligences faibles servirait d'outil motivationnel. L'objectif des intelligences n'est pas uniquement de traiter des informations mais sert aussi à se motiver. Comprendre que les apprenants persévèrent en utilisant leurs intelligences faibles pour se motiver implique qu'il est nécessaire de leur laisser cet espace pour le faire. Cela soulève deux remarques. La première est l'importance pour les apprenants de connaître l'ensemble du bouquet d'intelligence qu'ils ont à disposition pour explorer d'autres pistes de travail. La deuxième est que le dispositif de formation et l'entreprise doivent prendre en compte ce bouquet pour permettre aux apprenants de persévérer en utilisant les intelligences nécessaires.

Deuxièmement, une difficulté à utiliser des intelligences multiples revient à avoir des difficultés pour persévérer. Si Gardner (1996) nous invite à explorer toutes nos intelligences, il ne met pas en avant le fait qu'entraver leur utilisation peut-être fortement préjudiciable.

C'est ce que nous avons noté dans les trajectoires qui révèlent des souffrances au travail. Dans notre étude les apprenants ont un trio d'intelligences fortes (intelligence interpersonnelle, du naturaliste et intra-personnelle). Le manque de coopération, c'est-à-dire lorsqu'il y a absence de prescriptions croisées (Hatchuel, 1994) et que les crises sont légions entre l'individu et son groupe, il a du mal à utiliser son intelligence interpersonnelle pour persévérer. Lorsque en plus cet apprenant est isolé de la hiérarchie, et par là même, des projets de l'entreprise, son organisation du travail s'en ressent puisqu'il utilise moins son intelligence du naturaliste. Le fait que ces deux intelligences soient entravées implique que l'apprenant n'utilise à terme plus qu'une seule intelligence à savoir l'intra-personnelle. Il devient alors un individu isolé en proie à des discours internes permanents. A ce stade il est en souffrance. Sans aller jusqu'à cet extrême, notons que l'exploration des intelligences multiples permet d'ouvrir le champ des possibles d'apprenants en difficultés.

Les processus mentaux sont également éclairés par les typologies d'apprentissage. Ce sont des processus mentaux qui sont mis en place par l'apprenant en fonction des contraintes auxquelles il fait face. Elles qualifient des périodes particulières au sein des trajectoires. Nous relierons les types d'apprentissage avec les intelligences multiples.

Dans l'apprentissage simple boucle, l'apprenant mobilise ses intelligences multiples en vue d'atteindre son objectif. Lorsqu'il rencontre des contraintes individuelles (fatigue, usure, démotivation), collectives (conflits), organisationnelles (manque de temps) il va composer son bouquet d'intelligences pour atteindre son but. Dans l'apprentissage simple boucle la question « *faisons-nous les choses correctement ?* » (Crossan et al 2013) est enrichie par une deuxième question « *et est-ce que nos intelligences mobilisées sont correctes ?* »

Dans l'apprentissage double boucle, s'adapter ne suffit plus. Les intelligences multiples vont être utilisées pour augmenter la réflexion et envisager des objectifs autres. Ici, l'apprenant se projette dans son futur et commence à faire le tri. Il va mobiliser ses intelligences fortes afin de répondre à ses besoins métacognitifs. La question « *faisons-nous les bonnes choses ?* » (Crossan et al 2013) est complétée par « *et nos intelligences nous servent-elles à remplir le bon objectif ?* »

Enfin dans l'apprentissage triple boucle, les intelligences sont utilisées pour analyser ce qui inhibe la persévérance et permettent d'élaborer de nouvelles stratégies. L'apprenant remet en cause l'utilité de persévérer dans ces conditions et le système tout entier dans lequel il évolue. La question « *Comment savons-nous que nous faisons les bonnes choses ?* » s'enrichie avec

« et comment savons-nous que nous mobilisons les bonnes intelligences pour remplir le bon objectif ? »

A travers ces trois types d'apprentissage nous comprenons que ces questionnements n'amènent pas à qualifier une trajectoire mais mettent l'accent sur des moments charnières de cette dernière. Comme nous l'avons montré, ils peuvent s'imbriquer et s'articuler en fonction du poids des contraintes individuelles, collectives et organisationnelles à un instant particulier.

b) La place de l'intelligence émotionnelle au sein des intelligences multiples

Lorsqu'il a donné les caractéristiques constitutives d'une intelligence (Tableau 2) Gardner (1996) en a évincé l'intelligence émotionnelle (Goleman, 1995). Pourtant selon Goleman, l'intelligence émotionnelle est abordée par Gardner à travers son intelligence interpersonnelle. Gardner explique que « *l'intelligence interpersonnelle est l'aptitude à comprendre les autres : ce qui le motive, leur façon de travailler, comment coopérer avec eux* » (cité par Goleman, 2014 : 65). Les émotions y sont esquissées puisque cette intelligence est aussi « *la capacité de percevoir l'humeur, le tempérament, les motivations et les désirs d'autrui, et d'y réagir de manière appropriée* » (ibid : 65). S'il aborde le rôle des émotions, Gardner y consacre peu de développement.

Dans notre étude, nous avons constaté que des émotions négatives qui perdurent (colère, peur, désespoir) étaient corrélées à une diminution du bouquet d'intelligences multiples se réduisant à l'intelligence intrapersonnelle. Dans la persévérance les émotions, positives et négatives sont très présentes. Goleman décrit l'intelligence émotionnelle comme « *notre capacité à reconnaître nos propres sentiments et ceux des autres, à nous motiver nous-même ou bien à gérer nos émotions en nous-même et dans nos relations avec autrui* » (Goleman, 2014 : 903). Nous laissons à Gardner le choix de décider si l'intelligence émotionnelle peut être reconnue comme une intelligence suivant ses critères. En revanche, nous pensons que la prise en compte des émotions est indispensable à la construction des trajectoires de persévérance. Cette intelligence supplémentaire pourrait très aisément s'intégrer aux bouquets d'intelligences des apprenants. Car posséder des connaissances et disposer d'un bouquet d'intelligence ne suffit pas pour persévérer.

Les apprenants se retrouvent parfois en dissonance émotionnelle (Hochsild, 1983 cité par Brasseur & Magnien, 2009). Dans l'articulation dispositif de formation/entreprise, il y a discordance dans ce cas entre les émotions positives liées au champ des possibles offert par la formation et les émotions négatives lorsque ce champs est restreint par des contraintes

individuelles, collectives et organisationnelles. Nous rejoignons ici l'hypothèse de Brasseur & Magnien (2009 : 342) pour qui « *la connaissance de soi a un impact sur la représentation du contexte* ». Un cercle négatif peut alors se créer. Les apprenants se focalisent sur les contraintes contextuelles et remettent en cause leurs compétences ou leurs parcours et ainsi de suite.

Cette émotion est également présente dans le concept d'autorégulation. Nous montrons comment ce dernier est lié aux contraintes pédagogiques dans la partie suivante.

2.4 La relation entre la pédagogie et l'autorégulation dans la persévérance

Nous notons que le « *processus enseigner* » (Houssaye, 1984) à l'intérieur duquel la pédagogie magistro-centriste est utilisée est toujours légion 30 ans après cet article. Elle est décriée par l'ensemble de nos apprenants à travers leurs discours.

Cependant, nous avons constaté que son influence différait suivant que l'apprenant était plus ou moins régulé, voir autodidacte. Un apprenant qui a l'habitude d'aller chercher les informations ailleurs que dans le dispositif de formation sera moins gêné par cette approche qu'un individu qui aura besoin d'une pédagogie adaptée à ses intelligences multiples pour persévérer.

L'autorégulation dans les apprentissages a également été étudiée principalement dans la sphère académique. Si nous abordons ce concept, c'est qu'il explique en partie la persévérance des apprenants dans l'articulation dispositif de formation/entreprise. Associée au sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (1997), l'approche sociocognitive de Zimmerman, une des rares centrées sur les adultes, présentée par Carré et Moisan (2002) insiste sur deux facettes : « *une autorégulation proactive créatrice de buts et de plans d'action, et une autorégulation réactive destinée à dépasser les obstacles empêchant l'atteinte des buts* » (Cosnefroy, 2010 : 19). Nous retrouvons ces deux facettes dans notre étude et notamment par rapport à la pédagogie. Nous avons montré que l'autodidaxie favorise le détachement pédagogique par une autorégulation proactive dans laquelle l'apprenant se fixe des objectifs d'apprentissage. Lorsque les pratiques pédagogiques, comme la pédagogie magistro-centriste devient une contrainte, par ses intelligences multiples et ses apprentissages simple, double et triple boucle, les apprenants font preuve d'une autorégulation réactive pour passer outre cet obstacle. Cosnefroy (2010), précise que « *la redéfinition des buts n'apparaît jamais comme une stratégie en tant que telle dans les différentes taxonomies des stratégies*

d'autorégulation » (ibid : 22). Nous montrons en revanche que le fait d'activer des apprentissages en double boucle par ses intelligences multiples, permet à l'apprenant de redéfinir les buts qu'il s'est fixé afin de persévérer.

La pédagogie magistro-centriste est une réelle contrainte pour les apprenants. D'autres pratiques opposées sont apparues comme la pédagogie inversée. Faut-il pour autant la favoriser ? Ce questionnement est une fois de plus lié à la capacité d'autorégulation des apprenants. Cette pédagogie nouvelle propose un mix entre pédagogie en ligne et en présentiel. Les cours sont donnés via des plateformes collaboratives avant le début des cours en présentiel. L'apprenant reçoit le cours et le travaille chez lui. Le face à face sert à échanger avec l'intervenant ou à travers des travaux de groupe pour discuter des contenus (Bissonette et Gauthier, 2012). D'après ces auteurs, les recherches scientifiques ne sont pas assez probantes pour conseiller cette approche. La problématique n'est pas uniquement liée au fait de connaître ou non le contenu d'une formation avant de pouvoir échanger avec l'intervenant. Tous les apprenants le possèdent avant. La difficulté est que dans la pédagogie inversée, on conçoit tous les apprenants comme étant autorégulés dans la mesure où ils sont dits capables de travailler de manière autonome. Le risque est le même qu'avec l'approche magistro-centriste. Un apprenant autorégulé sera moins dépendant de cette pédagogie puisqu'elle s'appuie sur sa compétence forte. Alors qu'un apprenant qui ne l'est pas sera tout aussi dépendant de cette pratique.

La mixité des diverses approches pédagogiques faciliterait la persévérance. L'intervenant, pourrait découper ses interventions par des temps de pédagogie magistro-centristes, actives ou réflexives. L'équilibre entre le « *processus enseigner* », le « *processus, former* » et le « *processus apprendre* » (Houssaye, 1984) donnerait l'accès aux différents bouquets d'intelligences des apprenants (Gardner, 1983).

Mais il serait peut être intéressant en parallèle de réfléchir à une pédagogie qui permette à chaque élève d'avoir une meilleure connaissance de son bouquet d'intelligence afin qu'il développe ses stratégies d'apprentissage double boucle et par là-même, ses compétences d'autorégulation. Nous rejoignons ainsi Gardner (1996, 2006) qui confirme que les vecteurs d'apprentissage et les intelligences multiples ne sont pas comparables. Quelle que soit la pédagogie utilisée pendant le dispositif formel et donc quel que soit le vecteur utilisé pendant la formation, c'est avec ses intelligences multiples, que l'apprenant va recombinaisonner les notions pendant ou après la formation en fonction de l'espace que l'intervenant lui aura laissé pour utiliser ses intelligences fortes. Les intelligences multiples et l'intelligence émotionnelle sont

des caractéristiques importantes du concept d'autorégulation, ingrédient nécessaire de la persévérance pour faire face aux contraintes pédagogiques ou tout autre obstacle, qu'il se situe au niveau individuel, collectif ou organisationnel.

2.5 Préconisations pratiques pour faciliter l'articulation dispositif de formation/entreprise

Nous allons dérouler nos préconisations en quatre points. Nous évoquerons tout d'abord nos préconisations en termes de pédagogie (a). Nous poursuivons avec le lien dispositif de formation/entreprise et émotions négatives (b). Enfin nous évoquons la problématique de l'évaluation (c). Nous concluons par les apports de cette recherche déjà mis en œuvre dans le cadre de notre profession (d).

a) Pédagogie : des espaces pour utiliser ses intelligences multiples

Notre étude révèle que, quelle que soit la pédagogie utilisée, il est important pour les apprenants de pouvoir utiliser leurs intelligences multiples fortes pendant les heures de formation. Les trois plus importantes étant l'intelligence intrapersonnelle, interpersonnelle et du naturaliste.

C'est pourquoi, les intervenants doivent veiller à ce que les temps de prise de notes soient réduits. Dans le cas contraire, les apprenants sont en situation de double tâche cognitive. Ils sont alors incapables de noter et en même temps de se reformuler mentalement les notions transmises (intelligence intrapersonnelle).

L'échange entre les intervenants et les apprenants mais également entre apprenants est à favoriser pendant le dispositif. L'objectif n'est pas un échange amical mais un véritable apprentissage croisé permettant une réflexivité importante sur les notions transmises. La connaissance de ses propres intelligences apporte un apprentissage riche, chacun permettant aux autres d'élargir la construction de bouquets d'intelligences pertinents au vu des situations rencontrées (intelligence inter-personnelle).

Enfin, des cours structurés faciliteront la persévérance des apprenants. La clarté dans ce qui est attendu et dans les moyens mis en œuvre pour y parvenir favorisent la structuration mentale indispensable à certains. Les scénarios pédagogiques devront être assez souples pour

s'adapter aux besoins spécifiques de chaque groupe et assez structurés pour que les apprenants détectent la cohérence de l'ensemble des notions abordées (intelligence du naturaliste).

Les entreprises peuvent s'assurer de la présence de ces points lorsqu'elles prescrivent les formations. Ils peuvent être intégrés lors de l'élaboration des cahiers des charges.

Dernier point qui s'adresse particulièrement aux universités. Nous avons remarqué, notamment à travers les trajectoires de Sonia (FI) et d'Hamid (FC) la difficulté pour les apprenants d'évaluer la pertinence des notions abordées. S'ils étaient très critiques sur les cours en licence, c'est en fin de trajectoire qu'ils ont mesuré l'apport de leur cursus. Un échange entre anciens et nouveaux étudiants dès la L1 puis à chaque pallier de spécialisation serait un plus. Les étudiants gagneraient en motivation en ayant moins l'impression de devoir intégrer des connaissances non actionnables.

b) Lien entre difficultés à persévérer et émotions négatives

Nous avons montré que, bien qu'élaboré pour détecter des problématiques liées à la formation, notre modèle d'analyse révélait les personnes en grande difficulté émotionnelle. Dans la mouvance du bien-être au travail, nous pensons que notre approche est un point d'entrée différent pour aborder cette problématique. En interrogeant les personnes sur l'utilisation de leurs connaissances suite à une formation, les entreprises sont en mesure de faire émerger des difficultés qui à terme engendrent des émotions négatives au travail.

Cela peut se faire sur plusieurs temporalités. Quelque mois après la formation (comme nous l'avons fait pour le Centre Médico-Social (CMS) lors de notre cas exploratoire. Chaque année, lors de l'entretien professionnel. C'est ce que nous avons fait pour les membres de la RAP. Elle peut s'effectuer au bout de quelques années, lorsque l'entreprise sent que ses salariés ne sont plus aussi performants. Car en parlant de leurs difficultés à mettre en pratique ce qu'ils ont appris, les apprenants fournissent des informations sur les représentations qu'ils ont de leurs contraintes individuelles, collectives et organisationnelles auxquelles ils sont confrontés au quotidien. Le bien-être au travail est ainsi abordé de manière moins frontale qu'habituellement. Cela éviterait de fausser les questionnaires ou les entretiens en face à face dans lesquels les salariés ont parfois du mal à s'exprimer, de peur de perdre leur travail ou leur crédibilité.

c) Management, intelligences multiples et logiques de groupe

Au niveau managérial, nous avons démontré le rôle essentiel joué par les collaborateurs. Les sciences de l'éducation nous donnent ici deux outils : les intelligences multiples et les logiques de groupe.

La connaissance des intelligences multiples du manager et de ses collaborateurs permettrait à toute l'équipe d'agir en fonction de ses points forts. C'est ce que préconisent Hourst et Plan (2008) lorsqu'ils abordent le management par ces intelligences. L'intérêt que nous mettons en avant est surtout l'apaisement des conflits. Comprendre que la personne a des bouquets d'intelligences différents des nôtres nous positionne dans une posture plus à l'écoute et moins dans le jugement. Nous donnons trois exemples.

Tout d'abord en réunion, voir une personne griffonner devient moins agaçant. Car à travers cela, la personne utilise son intelligence corporelle pour traiter les informations qui lui parviennent de manière verbale. Ensuite, nous comprenons qu'une personne qui travaille avec des écouteurs n'est pas moins concentrée sur son ordinateur qu'une personne qui travaille au calme. C'est juste que son intelligence musicale l'aide à traiter les informations qu'elle reçoit sur son ordinateur. Enfin, il est aussi contreproductif de donner obligatoirement des informations sous forme de schéma (intelligence visuo-spatiale) à des personnes qui ont besoin de texte et de structure (intelligence verba-linguistique et du naturaliste). Nous invitons les entreprises, en plus de gérer les talents, les connaissances ou les compétences de leurs collaborateurs, à apprendre à gérer leurs intelligences multiples.

Au niveau de la dynamique de groupe, nous avons vu que les logiques d'Astolfi (1991) nous éclairaient sur le rôle joué par le groupe de collaborateurs au retour de la formation. Prendre conscience des logiques de groupe d'apprentissage aiderait le manager à utiliser la force du collectif pour apporter des solutions individuelles. Chercher la coopération n'a de sens que si le but recherché par cette coopération est identifié.

d) L'évaluation remise en question

Enfin nos préconisations s'orientent sur l'articulation dispositif de formation/entreprise à travers l'évaluation des formations.

En fonction des dispositifs de formations, l'évaluation peut se faire à plus ou moins court terme.

Notre modèle a été utilisé pour analyser des périodes courtes c'est-à-dire environ 6 mois. Cela a été le cas pour les formations professionnelles courtes de la RAP et le CMS. Dans ce cas l'évaluation porte sur une action particulière. Notre modèle a également servi à évaluer des cursus à moyen terme sur une année environ. C'est ce que nous avons fait pour chacun de nos groupes pour chaque année écoulée. Enfin, notre modèle a évalué les dispositifs de formation sur le long terme c'est-à-dire trois ans. C'est en revenant sur l'ensemble des formations suivies (FPCC) ou sur le cursus global (FC et FI) que l'adéquation entre le dispositif de formation et l'entreprise a été révélée.

Outre la temporalité, nous montrons que l'évaluation doit porter conjointement sur le dispositif de formation et l'entreprise. Evaluer la qualité du dispositif de formation, sans prendre en compte les contraintes vécues au sein des entreprises par les apprenants, donne un aperçu erroné de leur apport. Sans cette analyse conjointe, le risque est de se focaliser sur le dispositif de formation ou sur l'apprenant en occultant la responsabilité des entreprises.

Il est ainsi pertinent que les dispositifs de formation et les entreprises travaillent conjointement pour que les finalités des dispositifs de formations et les postes occupés par les apprenants soient en adéquation. Le degré d'autonomie auquel forme le dispositif doit être en corrélation avec le degré d'autonomie réel sur le poste de travail. Dans le cas contraire, les apprenants peuvent décider soit de partir dans d'autres structures, soit regretter de s'être formés.

e) Exemple d'applications concrètes de notre travail de recherche

Nous utilisons actuellement les enseignements de notre recherche dans le cadre de nos activités professionnelles.

Côté formation professionnelle, nous proposons en binôme avec Marine, notre étudiante RH qui a bifurqué en sophrologie, un parcours « Management bien-être et performance ». Au

départ, ce parcours nous a été demandé par son ancienne DRH, déjà sensibilisée au bien-être. Nous y croisons des techniques sophrologiques avec des pratiques RH. Par exemple, pour donner une autre approche du management collectif, nous expliquons les rapports de prescriptions (Hatchuel, 1994) et les mettons en lien avec la Communication Non Violente (CNV). Nous expliquons le management par les intelligences multiples (Hourst et plan, 2008) et les mettons en lien avec les besoins non satisfaits des managers. Ce parcours management bienveillant, qui tient compte des qualités humaines rencontre un vif succès.

Côté éducation nous avons monté des ateliers parentaux « pour que le temps des devoirs ne soit plus un cauchemar ». A travers 5 ateliers, nous expliquons entre autre aux parents qu'ils n'ont pas les mêmes intelligences multiples que leurs enfants et que leurs méthodes de travail ne correspondent pas forcément à celles de leur enfant. Pour cela nous travaillons en collaboration avec des orthophonistes. Car si les enfants en difficultés sont pris en charge, les parents en revanche font souvent face seuls à ces difficultés. Nous évoquons également les rapports de prescription pour évoquer les conflits au moment des devoirs entre les parents et les enfants. Nous aidons les parents à développer chez leurs enfants leurs compétences d'autorégulation.

Bien que proposé au départ pour des particuliers, nous intervenons dans des collèges dans le cadre de la lutte contre le décrochage scolaire. Dans la communauté éducative, les parents sont peu présents. Ces ateliers, au sein du collège, permettent de recréer des liens entre la sphère familiale et éducative.

Outre les ateliers proposés, nous formons certains professeurs aux intelligences multiples. L'objectif est de mieux les aider à accompagner les collégiens lors des temps dédiés à l'accompagnement d'élèves en difficultés. Là encore, nous évoquons les rapports de prescriptions. Nous les aidons également à développer les compétences d'autorégulation des élèves.

Le croisement entre les sciences de gestion et de l'éducation donne aux professionnels un panel large d'outils pour aborder aussi bien les problématiques de gestion que d'éducation.

SECTION 3 : LIMITES ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE

3.1 Limites de notre travail

La principale limite de notre travail se situe au niveau méthodologique. Nous avons démarré l'étude avec 14 personnes et avons construit 7 trajectoires. Si la perte de personnes au cours d'une recherche longitudinale est naturelle, nous avons en ce qui nous concerne, perdu 4 personnes dès le début de cette recherche.

Dans la lignée de McIntyre (2008), nous avons sélectionné des personnes sur la base du volontariat comme expliqué dans le chapitre X section Y. Cette sélection a été facilitée par le fait que nous étions l'enseignante et la formatrice des apprenants. Cela n'a pas posé de difficulté pour les formations continues et les formations professionnelles continues. Sur ces 8 personnes, deux personnes de FPCC ont quitté le groupe pour des raisons personnelles non en lien avec la recherche. Une personne de FC l'a quitté pour raisons professionnelles trop prenantes. Sur les 6 personnes de FI en revanche, quatre sont parties quelques mois après le début de la recherche. Cela est dû au fait, et nous en avons eu la confirmation plus tard, que nos statuts d'enseignante et de chercheure se sont juxtaposés dès le départ. Cela a été préjudiciable car dans le cadre de notre enseignement nous avons dû noter les travaux de groupe de nos étudiants. Aussi, nous savons qu'ils ont intégré la recherche pour deux raisons. La première parce que la problématique les intéressait et participer à un projet de recherche les motivait. La seconde parce qu'ils pensaient que la participation à notre projet impliquerait une notation plus clémente. Aussi, quand les résultats ont été révélés, et bien que les notes aient été correctes, ils ont été déçus. Ils s'attendaient à un traitement de faveur et donc à des notes plus élevées. Ils nous ont juste fait savoir par les membres restants qu'ils ne participeraient plus à la recherche.

Si le fait de connaître les apprenants a facilité nos relations et le contact sur le long terme, il n'en reste pas moins que mêler le statut d'enseignant qui sanctionne avec celui de chercheure a mené à la perte de trajectoires certainement riches elles aussi d'enseignements. C'est pourquoi nous conseillons le volontariat sur la base de personnes avec lesquelles une proximité cognitive s'est installée mais nous déconseillons le cumul de statuts lorsque des notations sont en jeu.

3.2 Les perspectives de recherche

Notre recherche est propice à l'approfondissement de certains points, nous en retenons trois.

Si la méthodologie retenue a été favorable à la construction de nos trajectoires de par le nombre restreint de cas, il nous semble que le modèle est assez solide pour être appliqué à un nombre de trajectoires plus élevé.

Une approche longitudinale pourrait être menée sur le même public (groupe de formation initiale, groupe de formation continue et groupe de formation professionnelle continue courte) dans des cursus ou des contenus diversifiés. A l'université, nos étudiants étaient en licence AES (FI) et en Master Ressources Humaines (FC). Les stagiaires des agents de collectivité sont spécialisés dans la communication. La comparaison avec le cas exploratoire (CMS) montre que la diversité des formations apporte des enrichissements.

Deuxième axe, nous souhaiterions creuser le lien formation/difficultés émotionnelles au travail. Si notre modèle a permis de détecter des personnes en grandes difficultés émotionnelles, c'est que les problèmes de retour de formation dans les entreprises cristallisent les dysfonctionnements tels que perçus par les individus. La formation n'est pas uniquement un outil RH, c'est également un espace dans lequel les individus s'expriment, luttent, se dépassent ou se perdent aussi bien au sein des dispositifs de formation que des entreprises.

Le dernier axe de recherche est pour nous la gestion des intelligences multiples et ce de deux manières.

La première par rapport à la connaissance de soi. Nous pensons qu'un individu qui connaît ses intelligences fortes et faibles de manière consciente pourrait plus facilement aborder les formations qu'il soit intervenant ou apprenant. Se connaître c'est aussi comprendre ses processus mentaux et les atouts dont nous disposons.

La deuxième par rapport aux entreprises. Si elles gèrent les talents, les connaissances et les compétences, elles devraient être en mesure de gérer les intelligences multiples qui la composent et les manager. Cette connaissance aurait pour but, dans la dynamique de groupe, de diminuer les conflits par la compréhension de méthodes de travail et d'appréhension des problématiques de manière différente.

Conclusion

L'entreprise est au carrefour des dispositifs formatifs. Elle recrute les étudiants de Formation Initiale (FI), envoie ses salariés en Formation Continue (FC) ou Formation Professionnelle Continue Courte (FPCC).

En sciences de gestion, la formation est souvent instrumentalisée (outil de reconnaissance, de motivation, de rendement) et peu valorisée en tant que dispositif d'apprentissage. Pourtant, face aux mutations économiques, aux normes de compétitivité et aux restructurations de l'outil de production, l'adaptabilité des entreprises est constante.

Dans le cadre de la formation tout au long de la vie, très peu de travaux ont porté sur la question de l'apprentissage pendant le dispositif de formation puis en entreprise. Nous abordons cette articulation par les trajectoires de persévérance des apprenants. A l'heure où la réforme met l'accent sur les certifications des dispositifs de formation, il nous semble que la réflexion ne doit pas être unilatérale.

Dans cette optique nous désirons comprendre comment se construit la persévérance individuelle dans l'articulation entre dispositif de formation et entreprise.

Pour cela, nous croisons les théories des sciences de gestion avec les théories des sciences de l'éducation pour expliquer la persévérance à travers deux grilles théoriques distinctes. La première est construite par les sciences de gestion par la théorie de Crossan et al (2013) et les rapports de prescriptions (Hatchuel, 1994). Il met en relations les boucles de Variation Sélection Rétention (VSR) au sein de trois niveaux : le niveau individuel, de groupe et organisationnel avec les rapports de prescriptions. Nous expliquons le passage entre les niveaux non par un chemin qui serait soit ascendant ou descendant mais par des crises de prescriptions dont le but serait la coopération (Hatchuel, 1994). Notre deuxième grille explique la persévérance à travers les intelligences multiples (Gardner, 1996), les logiques de groupe d'apprentissage (Astolfi, 1991) et la pédagogie (Houssaye, 1984).

L'articulation entre les grilles théoriques des sciences de gestion et de l'éducation est le résultat de notre méthodologie. Nous menons une Recherche Action Participative dans trois groupes appartenant à trois dispositifs de formation : des formations initiales (FI) des formations continues (FC) et des formations professionnelles continues courtes (FPCC). Sur la base du volontariat, nous recrutons 14 personnes. Cette Recherche se déroule en quatre étapes.

La première est constituée des entretiens exploratoires des 14 apprenants.

La deuxième a consisté à analyser les entretiens des membres de la RAP et à relever les premiers obstacles ou, comme le dit McIntyre (2008), les premières opportunités.

La Troisième est liée à notre action émergente conformément à notre méthodologie. Suite aux enseignements des entretiens exploratoires, nous construisons une action émergente dans un Centre Médico-Social (CMS) dans lequel les savoirs d'une formation, la formation stimulation basale, ne sont pas appliqués malgré l'obligation de cette dernière et les rappels de la hiérarchie. Nous interrogeons 15 professionnels sur leur retour de formation uniquement par le modèle des sciences de gestion pour mieux appréhender les contraintes post-formation.

Dans la dernière étape, et pour construire les trajectoires sur trois ans de 7 apprenants de la RAP restants, nous articulons les deux grilles théoriques. Suite à l'analyse de ces trajectoires nous exposons les résultats suivants.

Nous constatons que le dispositif de formation et les entreprises sont étroitement liés par le parcours de l'apprenant. Nous montrons que pour faciliter le passage de l'un à l'autre, le degré d'autonomie envisagé par la formation doit être corrélé au degré d'autonomie de l'apprenant sur son poste de travail. Cela faciliterait le processus de persévérance.

Ce dernier démarre au sein des dispositifs de formation. Car les contraintes ne sont pas présentes lorsque l'apprenant apprend par lui-même ou en observant les autres. Le degré de changement attendu par la formation dépendra toutefois de cette capacité à apprendre hors dispositif formel. Plus l'apprenant est autorégulé, plus le changement apporté par la formation sera élevé.

Mais apprendre avant d'entrer dans le dispositif n'est pas un gage de réussite. Car les contraintes individuelles (fatigue, usure, démotivation), collectives (conflits) et organisationnelles (planification, coordination), se retrouvent aussi bien dans le dispositif de formation qu'en entreprise. Dans le cas où ces contraintes exercent une pression trop importante, les apprenants se retrouvent en difficulté pour persévérer. Cette difficulté peut les amener à faire émerger des émotions négatives (peur, colère désarroi), qui perdurent que ce soit au travail ou pendant les études. Notons que la pédagogie est une contrainte organisationnelle spécifique à l'ensemble des dispositifs de formation et plus particulièrement la pédagogie magistro-centriste qui conçoit l'intervenant comme un fournisseur et l'apprenant

comme un réceptacle.

L'apprenant n'est pas seul face à ses apprentissages. Le groupe de pairs au sein du dispositif de formation et le groupe de collaborateurs au sein des entreprises jalonnent ses trajectoires de persévérance. Si le groupe de pairs, choisi par l'apprenant, joue un rôle de soutien en revanche, le groupe de collaborateurs aura aussi un rôle plus négatif. Lorsqu'il existe des conflits entre l'apprenant et le groupe, ce dernier exerce des pressions dont certains auront du mal à faire face. Le manque de coopération empêche l'apprenant d'utiliser le groupe dans une logique de groupe d'apprentissage. C'est-à-dire qu'il n'y retrouvera pas l'appui, l'échange, la communication ou la reformulation attendue et qui l'aideraient à persévérer.

Pour surmonter ses difficultés, l'apprenant s'appuie sur son bouquet d'intelligences. Lorsqu'il a besoin de se motiver, il quitte le monde des intelligences fortes qu'il connaît bien pour explorer celui de ses intelligences dites faibles. Plus l'apprenant peut utiliser son bouquet pour persévérer, moins il a de chance d'être en difficulté. Car une personne dont le bouquet se réduit au fil de la trajectoire est un apprenant en difficulté. Si son bouquet se réduit à une seule intelligence, l'intelligence intrapersonnelle, alors il est vraisemblablement en difficulté émotionnelle.

Pour éviter d'arriver à une telle extrémité, nous montrons que les apprenants combinent les apprentissages simple double et triple boucle au sein de leurs trajectoires. Ils s'adaptent pour atteindre leurs objectifs, les modifier, envisager ou bifurquer et changent de voie.

Notre recherche approfondit les boucles de Variation Sélection Retention (VSR) (Crossan et al, 2013) des individus par la prise en compte des intelligences multiples (Gardner, 1996) en lien avec les apprentissages simple, double ou triple boucle (Crossan et al, 2013) et l'intelligence émotionnelle (Goleman, 1995).

Nous donnons également une typologie de persévérance à travers les persévérances fluides, freinées ou boquées en lien avec les prescriptions croisées (Hatchuel, 1994).

Enfin nous affinons le besoin de coopération des apprenants (Hatchuel, 1994) en expliquant le fait que les apprenants, à travers le groupe de pairs ou de collaborateurs, recherchent des logiques de groupe de d'apprentissage (Astolfi, 1991).

Ainsi l'articulation de notre grille des sciences de gestion avec celle des sciences de l'éducation donne aux praticiens certaines clés. Par rapport aux questions d'évaluation de la formation, nous leur conseillons d'évaluer en même temps le degré d'autonomie laissé par les entreprises avec celui envisagé par la formation. Notre modèle permet également de détecter des personnes en souffrance émotionnelle en questionnant leurs difficultés de persévérance

suite à une formation. Enfin nos dernières recommandations concernent les pédagogies utilisées pendant les dispositifs de formation. Elles doivent laisser des espaces pour que les apprenants puissent traiter les savoirs à travers leurs bouquets d'intelligences pendant le dispositif de formation. Cette prise en compte favorisera l'autorégulation des apprenants.

La principale limite de notre travail est liée à la méthodologie. La porosité de nos différents statuts au début de la recherche (enseignante des apprenants et chercheure) a démotivé certains apprenants de formation initiale à travers la notation de leur travail au cours de la recherche. Quatre départs se sont produits dès le début de la recherche.

Néanmoins, nous souhaiterions approfondir notre travail. Nous aimerions creuser la place des intelligences multiples et de l'intelligence émotionnelle au sein des apprentissages et du management. Nous envisageons, maintenant que le modèle d'analyse est construit, d'analyser d'autres trajectoires d'apprenants. Nous pensons que l'étude des apprenants en design qui doivent produire des artefacts pour être évalués serait une piste intéressante.

Bibliographie

A

- Alves, S., & Frih, S. (2016). L'impact des pratiques de formation sur la légitimité de la GRH. *Revue française de gestion*, (3), 41-55.
- Aldrich, H. (1999). *Organizations evolving*. Sage. London UK.
- Argote, L., & Greve, H. R. (2007). A behavioral theory of the firm—40 years and counting: Introduction and impact. *Organization Science*, 18(3), 337-349.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning, Readings*. MA: Addison.
- Astolfi, J.P. (1991), "L'école pour apprendre", Esf Editeur, Paris
- Avenier, M. J., & Schmitt, C. (2008). Quelles perspectives le paradigme des sciences de l'artificiel offre-t-il à la recherche en entrepreneuriat. *CIFEPME 2008*.
- Astin, A. W. (1985). *Achieving educational excellence*. Jossey-Bass.
- Astin, A. W. (1997). How "good" is your institution's retention rate?. *Research in Higher Education*, 38(6), 647-658.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological review*, 64(6p1), 359.
- Aubert, P., Crépon, B., & Zamora, P. (2009). Le rendement apparent de la formation continue dans les entreprises: effets sur la productivité et les salaires. *Economie & prévision*, (1), 25-46.
- Avenier, M. J. (2011). Les paradigmes épistémologiques constructivistes: post-modernisme ou pragmatisme?. *Management & avenir*, (3), 372-391.

B

- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of personality and social psychology*, 41(3), 586.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child development*, 67(3), 1206-1222.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of applied psychology*, 88(1), 87.

- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), 133-148.
- Bateson, G., Drosso, F., Lot, L., Simion, E., & Cler, C. (1977). *Vers une écologie de l'esprit* (Vol. 1, No. 2). Paris: Seuil.
- Baujard, C. (2007). Management de la formation e-learning des entreprises. *Revue française de gestion*, (8), 21-34.
- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in higher education*, 12(2), 155-187.
- Bean, J. P., & Eaton, S. B. (2000). A psychological model of college student retention. *Reworking the student departure puzzle*, 1, 48-61.
- Bean, J., & Eaton, S. B. (2001). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 3(1), 73-89.
- Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of educational Research*, 55(4), 485-540.
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage: un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67.
- Béret, P. (2009). Formation continue, salaires et transformations des marchés internes. *Travail et emploi*, (117), 67-80.
- Béret, P., & Dupray, A. (2000). Qualifications et valorisation salariale de la formation continue en France.
- Blum G. (2013). État de l'art en gestion des connaissances, Actes du 6e colloque GECSO, Université de Nancy.
- Bourgeois, E., & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Presses universitaires de France.
- Bourhis, A., & Tremblay, D. G. (2004). *Les facteurs organisationnels de succès des communautés de pratique virtuelles: projet Modes de travail et de collaboration à l'ère d'Internet: rapport de recherche présenté au CEFRIO*. Cefrio.
- Bosch, G., & Charest, J. La formation professionnelle: une perspective internationale.
- Boss, J. A. (1994). The autonomy of moral intelligence. *Educational Theory*, 44(4), 399-416.
- Brasseur, M., & Magnien, L. (2009). Quel est le rôle de l'apprentissage dans la diffusion des pratiques exemplaires?. *Revue internationale de psychosociologie*, 15(37), 327-355.
- Braxton, J. M., Shaw Sullivan, A. V., & Johnson, R. M. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. *HIGHER EDUCATION-NEW YORK-AGATHON PRESS INCORPORATED-*, 12, 107-164.

Braxton, J. M., Milem, J. F., & Sullivan, A. S. (2000). The influence of active learning on the college student departure process: Toward a revision of Tinto's theory. *The Journal of Higher Education*, 71(5), 569-590.

Braxton, J. M., & Hirschy, A. S. (2005). Theoretical developments in the study of college student departure. *College student retention: Formula for student success*, 3, 61-87.

Brinkerhoff R.O & Apking A.M. (2001) High impact learning stratégies for leveraging business results from training . New-york : Basic books.

C

Cabrera, A. F., Castaneda, M. B., Nora, A., & Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *The journal of higher education*, 63(2), 143-164.

Cabrera, A. F., Nora, A., & Castaneda, M. B. (1993). College persistence: Structural equations modeling test of an integrated model of student retention. *The journal of higher education*, 64(2), 123-139.

Cahuc, P., Carcillo, S., & Zimmermann, K. F. (2013). L'emploi des jeunes peu qualifiés en France. *Notes du conseil d'analyse économique*, (4), 1-12.

Campbell, D. T. (1990). Levels of organization, downward causation, and the selection-theory approach to evolutionary epistemology.

Cappellini, M. (2011, June). Construction du lien social dans un télétandem franco-chinois. Une étude exploratoire des facteurs caractérisant la relation entre apprenants de langues étrangères en formation à distance par visioconférence. In *TICEMED*.

Carré , Ph (2015) De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes , *Revue française de pédagogie* 1/2015 (n° 190) , (pp. 29-40)
URL : www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2015-1-page-29.htm.

Carré, P., & Moisan, A. (2002). *La formation autodirigée: aspects psychologiques et pédagogiques*. Editions L'Harmattan.

Charlier B. (2011). Évolution des pratiques numériques en enseignement supérieur et recherches: quelles perspectives ? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8(1-2), 28-36.

Cook, S. D., & Yanow, D. (1993). Culture and organizational learning. *Journal of management inquiry*, 2(4), 373-390.

Cosnefroy, L. (2010). L'apprentissage autorégulé: perspectives en formation d'adultes. *Savoirs*, (2), 9-50.

Crossan, M., Maurer, C., & White, R. (2013). Multilevel mechanisms of organizational learning. In *International Conference on Organizational Learning, Knowledge and Capabilities, April, Washington, USA*.

D

DaDeppo, L. M. (2009). Integration factors related to the academic success and intent to persist of college students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 24*(3), 122-131.

Davel, E. (2011). *Formation et apprentissage organisationnel: la vitalité de la pratique*. PUQ.

David, A., Hatchuel, A., & Laufer, R. (2000). Les nouvelles fondations des sciences de gestion: éléments d'épistémologie pour la recherche en management.

Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., & Gardner, H. E. (2011). The theory of multiple intelligences.

Devos, C., & Dumay, X. (2006). Les facteurs qui influencent le transfert: une revue de la littérature. *Savoirs, (3)*, (pp 9-46).

Dietrich, A., & Pigeyre, F. (2016). I. Définir la GRH. *Repères, 3*, 7-22.

Dumez, H. (2012). Les trois risques épistémologiques de la recherche qualitative. *AEGIS, 29*.

Dumez, H. (2013). Qu'est-ce que la recherche qualitative? Problèmes épistémologiques, méthodologiques et de théorisation. In *Annales des Mines-Gérer et comprendre* (No. 2, pp. 29-42). ESKA.

Durkheim, E. (1938). *L'E VOLUTION PEDAGOGIQUE EN FRANCE*. Paris.

E

Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors.

Eccles, J. S., Wigfield, A., Flanagan, C. A., Miller, C., Reuman, D. A., & Yee, D. (1989). Self-concepts, domain values, and self-esteem: Relations and changes at early adolescence. *Journal of personality, 57*(2), 283-310.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology, 53*(1), 109-132.

F

Farvaque, N., & Oliveau, J. B. (2004). L'insertion des jeunes peu diplômés dans l'emploi: opportunités de choix et contraintes. *IDHE, Série Règles, Institutions, Conventions, (04-11)*.

Filliettaz, L. (2007). " On peut toucher?" L'orchestration de la perception sensorielle dans des interactions en formation professionnelle initiale. *Bulletin VALS-ASLA, 85*, 11-32.

Fram, S. M. (2013). The constant comparative analysis method outside of grounded theory. *The Qualitative Report*, 18(1), 1.

France. Ministère de la recherche et de l'enseignement supérieur. Programme mobilisateur Technologie Emploi Travail, & Tanguy, L. (1986). *L'introuvable relation formation/emploi: un état des recherches en France*. La documentation française.

Freire, P. (1971). *L'éducation: pratique de la liberté*.

G

Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation: quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir?. *Savoirs*, (5), 91-116.

Gardner, H. (1983), « Frames of mind : The theory of multiple intelligences », New York : Basic Books.

Gardner, H., Kornhaber, M. L., & Wake, W. K. (1996). *Intelligence: multiple perspectives* (pp. 202-214). Fort Worth, TX: Harcourt Brace College Publishers.

Gardner, H., & Moran, S. (2006). The science of multiple intelligences theory: A response to Lynn Waterhouse. *Educational psychologist*, 41(4), 227-232.

Giust-Desprairies, F., & Barus-Michel, J. (2000). Pour une épistémologie de la psychologie sociale clinique. *Bulletin de psychologie*, (51).

Giust-Desprairies, F. (2013). La clinique, une épistémologie pour les sciences de l'homme. In *La recherche clinique en sciences sociales* (pp. 15-29). ERES.

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory. 1967. *Weidenfield & Nicolson, London*, 1-19.

Glaser, E. von, 1988/1981, Introduction à un constructivisme radical, in P. Watzlawick (dir.) *L'invention de la réalité*, Paris, Seuil, pp. 19-43. Traduit de Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: P. Watzlawick (ed.) *Die erfundene Wirklichkeit*. Munich, Piper, pp. 16–38.

Goldwasser, D. (2001) *Beyond ROI Training*, v38 n1 pp 82-90

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence, why it can matter more than IQ* (No. 152.4/G625).

Goleman, D. (2014). *L'Intelligence émotionnelle*. J'ai lu.

Grasser, B., & Rose, J. (2000). L'expérience professionnelle, son acquisition et ses liens à la formation. *Formation emploi*, 71(1), 5-19.

Guilford, J. P. (1967). The nature of human intelligence.

Guilford, J. and Hoepner, R., *The Analysis of Intelligence*, McGraw-Hill, New York, 1971.

Guillemette, F. (2006). L'approche de la Grounded Theory; pour innover. *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-50.

Givord, P. (2005). Formes particulières d'emploi et insertion des jeunes. *Économie et statistique*, 388(1), 129-143.

H

Heath, H., & Cowley, S. (2004). Developing a grounded theory approach: a comparison of Glaser and Strauss. *International journal of nursing studies*, 41(2), 141-150.

Hatchuel, A. (1996). Coopération et conception collective. Variété et crises des rapports de prescription. *Coopération et conception*, (pp 101-122).

Houme, K. P. (2009). *Application de la théorie du comportement planifié pour prédire la persévérance des étudiants en sciences naturelles de l'Université de Lomé (Togo)* (Doctoral dissertation, Université Laval).

Hourst, B., & Plan, D. (2008). *Management et intelligences multiples: la théorie de Gardner appliquée à l'entreprise*. Dunod.

Hourst, B. (2006). *A l'école des intelligences multiples*. Hachette éducation.

Houssaye, J. (1984). *Le triangle pédagogique* (Doctoral dissertation, ANRT).

K

Karsenti, T., Collin, S., & Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant: état des connaissances. *International Review of Education/Revue internationale de l'éducation*, 549-568.

Kindon, S., Pain, R., & Kesby, M. (Eds.). (2007). *Participatory action research approaches and methods: Connecting people, participation and place*. Routledge.

Köhler, W. (1970). *Gestalt psychology: An introduction to new concepts in modern psychology*. WW Norton & Company.

Kraiger, K. (dir) (2002), *Creating implementing and managing effective training and development : state of the art lessons for practice*, San Francisco : Jossey-Bass

Krishnaswamy, A. (2004). Participatory research: strategies and tools. *Practitioner: Newsletter of the National Network of Forest Practitioners*, 22, 17-22.

Krueger, R. A. (1998). *Moderating focus groups* (Vol. 4). Sage publications.

L

- Langer, E. J. (1989). *Mindfulness*. Addison-Wesley/Addison Wesley Longman.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Lee, C., & Bobko, P. (1994). Self-efficacy beliefs: Comparison of five measures. *Journal of Applied Psychology*, 79(3), 364-369.
- Lemke, J. L. (2002a). Language development and identity: Multiple timescales in the social ecology of learning. *Language acquisition and language socialization*, 68-87.
- Lemke, J. L. (2002). Keeping learning alive: Multiple timescales in the social organization of learning. In *Texte présenté à l'International conference of the learning science, ICLS*.
- Le Moigne, J. L. (1995). Les épistémologies constructivistes. *Paris PUF*.
- Le Moigne, J. L. (2001). Pourquoi je suis un constructiviste non repentant. *Revue du MAUSS*, (1), 197-223.
- Le Moigne, J. L. (2002). Le constructivisme, Tome 2: Epistémologie de l'interdisciplinarité. *L'Harmattan. Paris*.
- Le Moigne, J. L. (2012). *Les épistémologies constructivistes: Que sais-je? n° 2969*. Presses universitaires de France.
- Leroux, M (2014). Surmonter les défis inhérents à l'insertion professionnelle. *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement: Oui, mais comment?.*
- Lessard C. (2000). « Evolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation » *Recherche et formation*, 35, 91-116.
- McIntyre, A (2008). *Participatory Action Research*. Los Angeles: Sage.
- Li, W., Lee, A., & Solmon, M. (2007). The role of perceptions of task difficulty in relation to self-perceptions of ability, intrinsic value, attainment value, and performance. *European Physical Education Review*, 13(3), 301-318.
- Lipshitz, R., Friedman, V., & Popper, M. (2006). *Demystifying organizational learning*. Sage.
- ## M
- Maurice, M. (1994). Acteurs, règles et contextes: A propos des formes de la régulation sociale et de leur mode de généralisation. *Revue française de sociologie*, 645-658.
- Maurice, M. (1994). L'analyse sociétale des relations entre système éducatif et système productif. Comparaison France-Allemagne-Japon. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (01), 35-45.
- Martin, J. Y., & Anzieu, D. (1968). *La dynamique des groupes restreints*. Presses universitaires de France.

Meirieu, P. (1997). Groupes et apprentissage. *Connexions*. N° 69.

McTaggart, R. (1991). Principles for participatory action research. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 168-187.

Méhaut, PH. (1978). Eléments pour une typologie des politiques de formation dans l'entreprise. *Actualité de la formation Permanente*.

Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B., & Nichols, J. D. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary educational psychology*, 21(4), 388-422.

Mukamurera, J. (2014). LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET LA PERSÉVÉRANCE EN ENSEIGNEMENT. *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement: Oui, mais comment?.*

N

Nelson, R. R., & Sidney, G. (2005). Winter. 1982. An evolutionary theory of economic change.

Neuville, S., Frenay, M., & Bourgeois, E. (2007). Task value, self-efficacy and goal orientations: Impact on self-regulated learning, choice and performance among university students. *Psychologica Belgica*, 47(1).

Neuville, S., & Frenay, M. (2009). La persistance des étudiants de 1er baccalauréat à la lumière du modèle expectancy-value. *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*.

Neuville, S., & Galant, B. (2013). La persévérance et la réussite dans l'enseignement supérieur: Les approches par facteurs isolés. S. Neuville, M. Frenay, B. Noël, & V. Wertz, *Persévérer et réussir à l'université*, 17-31.

P

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (1996) « Former des enseignants professionnels ». Quelles stratégies.

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1980). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *The journal of higher education*, 51(1), 60-75.

Pascarella, E. T. (1985). Students' affective development within the college environment. *The Journal of Higher Education*, 56(6), 640-663.

Pascarella, E. T., Smart, J. C., & Ethington, C. A. (1986). Long-term persistence of two-year college students. *Research in higher education*, 24(1), 47-71.

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students* (Vol. 2). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Pelletier, G., & Solar, C. (1999). L'organisation apprenante: émergence d'un nouveau modèle de gestion de l'apprentissage. *Apprendre autrement aujourd'hui, Cité des sciences et de l'industrie*.

Perrenoud, P. (1983). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. *Éducation et recherche*, 2, 198-212.

Peterson, S. L. (1993). Career decision-making self-efficacy and institutional integration of underprepared college students. *Research in Higher Education*, 34(6), 659-685.

Piaget, J. (1936). La naissance de [l'intelligence chez Venfant. Delachaux.[JCG].

Portelance, L., Martineau, S., & Mukamurera, J. (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement: oui, mais comment?*. PUQ.

Q

Quenson, E. (2012). La formation en entreprise: évolution des problématiques de recherche et des connaissances. *Savoirs*, (1), 11-63.

R

Raynal, F., & Rieunier, A. (2014). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés: Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Issy-les-Moulineaux: ESF.

Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, M., & Ormston, R. (2003). *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers* Sage. London, UK.

Riegler, A. (2001). Towards a radical constructivist understanding of science. *Foundations of science*, 6(1), 1-30.

Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis.

Rochex, J. Y. (2013). *Expérience scolaire et subjectivation* (pp. 85-97). ERES.

Roland, N. (2017). *La persévérance en première année à l'université: quand la psychologie sociale s'invite dans les problématiques éducatives* (Doctoral dissertation, UCL-Université Catholique de Louvain).

S

Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, É., & Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 783-805.

Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., Noël, B., & Eccles, J. (2010). Etude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. *Revue française de pédagogie*, (3), 43-61.

Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Simon and Schuster.

Spearman, C. (1904). "General Intelligence," Objectively Determined and Measured. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201-292.

Spearman, C. (1927). The abilities of man.

Sternberg, R. J., & Spear, L. C. (1985). A triarchic theory of mental retardation. *International review of research in mental retardation*, 13, 301-326.

Strauss, A. (1992). La trame de la négociation. *Sociologie qualitative et interactionnisme*, 2.

Stufflebeam, D. L. (2003). Institutionalizing evaluation in schools. In *International handbook of educational evaluation* (pp. 775-805). Springer Netherlands.

T

Thibert, R. (2012). Pédagogie+ numérique= apprentissages 2.0.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125.

Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press, 5801 S. Ellis Avenue, Chicago, IL 60637.

Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *The Journal of higher education*, 68(6), 599-623.

Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next?. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 8(1), 1-19.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125.

Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's magazine*.

Thorndike, E. L., Bregman, E. O., Cobb, M. V., & Woodyard, E. (1927). The measurement of intelligence. New York, NY: Teachers College, Columbia University.

Thurstone, L. L. (1938). Primary mental abilities.

Thurstone, L. L., & Thurstone, T. G. (1941). Factorial studies of intelligence. *Psychometric monographs*.

Torres, J. B., & Solberg, V. S. (2001). Role of self-efficacy, stress, social integration, and family support in Latino college student persistence and health. *Journal of vocational behavior*, 59(1), 53-63.

Tosey, P., Visser, M., & Saunders, M. N. (2012). The origins and conceptualizations of 'triple-loop' learning: A critical review. *Management Learning*, 43(3), 291-307.

Tremblay, D. G. (2005). Les communautés de pratique: quels sont les facteurs de succès. *Revue internationale sur le travail et la société*, 3(2), 692-722.

V

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation* (pp. 23-24). Paris: Esf.

Vince, R. (2001). Power and emotion in organizational learning. *Human Relations*, 54(10), 1325-1351.

Vygotskij, L. S., Sève, F., Sève, L., & Clot, Y. (1985). *Pensée et langage* (pp. 78-202). Messidor.

W

Wadsworth, Y. (1998). 'What is Participatory Action Research?', *Action Research International*, Paper 2.

Wang, G, Dou, & Li, N (2002). A systems approach to measuring return on investment for HRD interventions. *Human Resource Development Quarterly*, 2002, vol. 13, no 2, (pp.203-224).

Waterhouse, L. (2006). Multiple intelligences, the Mozart effect, and emotional intelligence: A critical review. *Educational Psychologist*, 41(4), 207-225.

Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological review*, 20(2), 158.

Weick, K. E. (1979). *The social psychology of organizing* (Topics in social psychology series). 2nd edition, New York, Random House.

Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations* (Vol. 3). Sage.

Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business Press.

Wertheimer, M., & Riezler, K. (1944). Gestalt theory. *Social Research*, 78-99.

White, J. (2006). *Intelligence, destiny and education: The ideological roots of intelligence testing*. Routledge.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68-81.

Wright, S. L., Jenkins-Guarnieri, M. A., & Murdock, J. L. (2013). Career development among first-year college students: College self-efficacy, student persistence, and academic success. *Journal of Career Development*, 40(4), 292-310.

Z

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Routledge.

TABLE DES MATIERES

| | |
|--|----|
| Chapître 1 : Construction de deux grilles théoriques exploratoires de la persévérance à partir des théories de l'apprentissage en sciences de gestion et de l'éducation..... | 19 |
| SECTION 1 : Des approches de la perseverance centrées sur l'abandon | 21 |
| 1.1 Les modèles éducationnels..... | 22 |
| 1.2 Les modèles motivationnels..... | 25 |
| 1.3 Les modèles intégratifs | 27 |
| 1.4 Persévérance et développement professionnel..... | 29 |
| 1.5 Une démarche qualitative en science de gestion pour étudier la persévérance dans sa continuité entre dispositif de formation et entreprise..... | 30 |
| SECTION 2 : L'apprentissage par les sciences de gestion | 31 |
| 2.1 Apprentissage Organisationnel | 32 |
| 2.2 L'apprentissage par la coopération | 41 |
| 2.3 Grille théorique de la persévérance à travers les sciences de gestion..... | 46 |
| SECTION 3 : L'apprentissage par les sciences de l'éducation | 47 |
| 3.1 L'apprentissage à travers les groupes d'apprentissage et ses logiques..... | 47 |
| 3.2 L'apprentissage par la pédagogie..... | 51 |
| 3.3 L'Apprentissage individuel par les intelligences multiples | 58 |
| 3.4 Grille théorique de la persévérance à travers les sciences de l'éducation | 64 |
| Chapître 2 : Epistémologie et méthodologie | 67 |
| SECTION 1 : Epistemologie : positionnement dans le PECP..... | 68 |
| 1.1 Définition du Paradigme Epistémologique Constructiviste Pragmatique (PECP) | 68 |
| 1.2 Le choix du PECP | 70 |
| SECTION 2 : Une Recherche Action Participative compréhensive sur trois ans | 72 |
| 2.1 Une Recherche Action Participative (RAP) compréhensive | 74 |
| 2.2 Une étude longitudinale en quatre temps forts pour étudier la complexité de la persévérance..... | 78 |

| | |
|--|-----|
| 2.3 L'analyse comparative continue au sein de la RAP pour les trois groupes FI, FC, FPCC..... | 85 |
| SECTION 3 : Contextes de la RAP et de son action émergente pour augmenter la reflexivité collective | 88 |
| 3.1 Contexte des formations initiales, continues et professionnelles continues courtes... .. | 89 |
| 3.2 Contexte de l'action émergente du Centre Médico Social..... | 95 |
| SECTION 4 : La collecte des données au sein de la RAP et du CMS | 100 |
| 4.1 La collecte des données par les entretiens d'explicitation au sein de la RAP | 101 |
| 4.2 La collecte des données par les entretiens d'explicitation au sein de l'action émergente..... | 103 |
| SECTION 5 : Le codage des données au sein de la RAP et de l'action émergente | 104 |
| 5.1 La trajectoire comme relation d'évènements dans un temps donné | 104 |
| 5.2 Phase 1 : le codage lors de la phase exploratoire..... | 106 |
| 5.3 Phase 2 : le codage pour l'action émergente..... | 109 |
| 5.4 Phase 3 : le codage suite à l'action émergente pour construire les 7 trajectoires | 117 |
| Chapître 3 : L'action émergente de la RAP : la nécessité pour les acteurs de décentrer leur attention..... | 119 |
| SECTION 1 : Anayse Des entretiens exploratoires de la RAP..... | 119 |
| 1.1 La dimension organisationnelle présente dans la persévérance..... | 120 |
| 1.2 Pédagogie : démotivation, difficultés temporelles et connaissances non actionnables | 122 |
| 1.3 Dépendance indépendance vis-à-vis de la pédagogie de l'intervenant..... | 126 |
| 1.4 Intelligences multiples : à chacun sa façon de persévérer | 128 |
| 1.5 Le groupe comme soutient de la persévérance : les logiques positives..... | 132 |
| 1.6 Le groupe comme frein de la persévérance : le manque de logiques positives | 135 |
| SECTION 2 : Analyse, Résultats et enseignements du CMS pour la construction des trajectoires des membres de la RAP | 142 |
| 2.1 Le Centre Médico-Social comme artefact orientant la réflexivité)..... | 143 |

| | |
|---|-----|
| 2.2 Analyse du cas CMS | 146 |
| 2.3 Résultats du cas exploratoire au regard des propositions initiales du modèle de gestion | 159 |
| 2.4 Les enseignements du cas exploratoire pour les trajectoires de persévérance de la RAP | 161 |
| Chapître 4 : Apports de la construction des trajectoires de persévérance individuelles des apprenants de la RAP | 165 |
| SECTION 1 : Concepts émergents suite à l'apport de la recherche pour les membres de la RAP | 165 |
| 1.1 Persévérer en fonction de ses valeurs d'éthique | 166 |
| 1.2 Persévérer grâce à son réseau..... | 167 |
| 1.3 Persévérer malgré les émotions négatives | 167 |
| 1.4 Persévérer en gardant son espace créativité..... | 168 |
| 1.5 Persévérer dans son apprentissage quel qu'il soit..... | 169 |
| 1.6 Bifurquer pour persévérer | 170 |
| 1.7 Avec leurs mots, dans cette partie, nous pouvons dire que les apprenants persévèrent en fonction de leurs valeurs singulières que ce soit par l'éthique, l'importance du collectif, leur espace de créativité, le refus d'abandonner, en apprenant des autres ou en faisant du bien autour de soi. Ils nous montrent que si l'individu est bien au cœur de l'articulation entre dispositif de formation et entreprise, il existe des façons différentes de s'adapter à ses propres exigences d'apprentissage lorsque celui-ci est perçu comme en danger : choix du même métier dans une entreprise ou secteur différent, choix de l'absentéisme, choix de la création d'entreprise pour se révéler dans ses aspirations profondes Ces résultats soulignent que dans une société dites de la connaissance il reste encore beaucoup de défis à relever au niveau des formations du management et des choix organisationnels pour préserver la motivation à apprendre et le capital intellectuel. | 171 |
| SECTION 2 : construction des trajectoires de persévérance des apprenants de la RAP... | 171 |
| 2.1 Les persévérances fluides..... | 173 |
| 2.2 Les persévérances freinées..... | 191 |
| 2.3 Les persévérances bloquées | 210 |

| | |
|--|-----|
| 2.4 Persévérance et bifurcation | 226 |
| Chapître 5 : Résultats finaux et apports de la recherche | 235 |
| SECTION 1 : Retour sur les propositions initiales..... | 235 |
| 1.1 Le rôle de l'entreprise et des dispositifs de formation dans la dimension organisationnelle de la persévérance..... | 236 |
| 1.2 La dimension sociale, clé de voûte de la persévérance..... | 241 |
| 1.3 L'autorégulation dans les apprentissages, les intelligences multiples et les émotions au cœur de la dimension individuelle de la persévérance..... | 244 |
| 1.4 Construction sociale de la persévérance individuelle dans l'articulation dispositif de formation/entreprise | 252 |
| SECTION 2 : les apports pratiques et théoriques..... | 256 |
| 2.1 Persévérance fluide, freinée, bloquée | 256 |
| 2.2 Des groupes d'apprentissage reconstitués dans la recherche de coopération..... | 258 |
| 2.3 L'apport des intelligences multiples en science de gestion | 259 |
| 2.4 La relation entre la pédagogie et l'autorégulation dans la persévérance | 262 |
| 2.5 Préconisations pratiques pour faciliter l'articulation dispositif de formation/entreprise | 264 |
| SECTION 3 : Limites et perspectives de recherche | 268 |
| 3.1 Limites de notre travail | 269 |
| 3.2 Les perspectives de recherche..... | 269 |
| Conclusion..... | 270 |
| Bibliographie..... | 274 |
| Table des matières | 286 |
| Annexes..... | 290 |
| Table des illustrations..... | 343 |

ANNEXES

| | |
|--|-----|
| Annexe 1: plate-forme collaboratrice..... | 292 |
| Annexe 2: grille d'entretiens exploratoires | 293 |
| Annexe 3: Grille d'entretien de retour de trajectoire | 294 |
| Annexe 4: exemple d'entretien exploratoire | 295 |
| Annexe 55 : exemple d'entretien partiel de retour Hamid | 317 |
| Annexe 6 : Grille d'entretien CMS | 326 |
| Annexe 7: tableau comparatif exploratoire | 330 |
| Annexe 8 : exemple de trajectoire d'Anne CMS | 340 |
| Annexe 9 : Tableau intelligences multiples des membres de la RAP | 343 |

Annexe 1: plate-forme collaboratrice

The screenshot displays a web browser window with the URL <https://www.omnispace.fr/jrccc/index.php?ctrl=user&ddisplayUsers=space>. The page title is "Utilisateurs" and the user name "Caroline Corvasce" is visible in the top left. The interface features a navigation menu on the left with options like "Utilisateurs de l'espace", "Ajouter un utilisateur", and "Inviter quelqu'un à rejoindre l'espace". The main content area is a grid of 16 user profiles, each containing a profile picture, name, and contact information. The bottom of the page has a decorative banner with silhouettes of people raising their hands. The Windows taskbar at the bottom shows the time as 12:07 on 10/07/2017.

| Utilisateur | Prénom | Nom | Titre | Adresse Email | Numéro de Téléphone |
|----------------------|--------------|-------------|--|------------------------------------|---------------------|
| Marine Bard | Marine | Bard | Chargée de missions RH en alternance | marine_bard@gmail.com | 0761589157 |
| Adel Bourkia | Adel | Bourkia | | ade_l_officiel@hotmail.fr | |
| hamza chahbi | hamza | chahbi | | hamzashahbi@hotmail.fr | |
| Mathilde Coignard | Mathilde | Coignard | | coignard.mathilde@live.fr | |
| Caroline Corvasce | Caroline | Corvasce | Médiatrice Pédagogique | caroline.corvasce@gmail.com | 0643447401 |
| hamid djedaini | hamid | djedaini | | djedaini.hamid02@gmail.com | |
| swann genty | swann | genty | | swanngenty@gmail.com | |
| Laura Grosso | Laura | Grosso | | grossolau@gmail.com | |
| joachim laroche | joachim | laroche | | larochejoachim@gmail.com | |
| Sophie Masero | Sophie | Masero | | sophie.masero@gmail.com | |
| Leslie Monnier | Leslie | Monnier | Responsable Communication | lesliemonnier@hotmail.com | |
| Nicolas Richarté | Nicolas | Richarté | Conseil Général du Var | nricharte@cg3.fr | 04 83 95 03 66 |
| Mme marydo Sebben | Mme marydo | Sebben | conservatoire à rayonnement départemental chargée de communication | smarydo@gmail.com | 0492978986 |
| Cécile Riou | Cécile | Riou | Responsable Communication - Site Internet | c.riou@ccpro.fr | |
| Anais Robresco | Anais | Robresco | | anais.robresco@live.fr | |
| Jean Charles Rolland | Jean Charles | Rolland | | jrolland.cabries@gmail.com | 06.14.66.14.20 |
| delphine wagner | delphine | wagner | Service communication, ville de Martigues | delphine.wagner@ville-martigues.fr | 04 42 41 39 60 |
| sonia selmane | sonia | selmane | | sonia.selmane@laposte.net | |
| youssef tikellaline | youssef | tikellaline | | y.tikellaline@live.fr | |

Annexe 2: grille d'entretiens exploratoires

- 1) Parles-moi de ta formation en ce moment ?
- 2) Prenons un exemple concret. Pour cette (matière/formation) on va partir du début.
L'intervenant est arrivé et...
 - a. Et ensuite
 - b. Quand tu dis que tu as fait...comment tu es tu pris ?
 - c. Comment tu procédais
 - d. Peux-tu m'en dire plus
 - e. Comment ça se passe concrètement
 - f. Peux-tu me donner un exemple
 - g. Tu m'as dit que...peux-ton revenir sur...
- 3) La place du groupe
 - a. Tu as travaillé en groupe ? Raconte-moi
 - b. Comment travailles-tu ?
 - c. Tu m'as parlé de tes collaborateurs, peux-tu m'en dire plus ?
 - d. Tu m'as parlé de tes amis peux-tu m'en dire plus

Pour les FC et les FPCCC

- 4) Et quand tu es revenu sur ton poste de travail ?
 - a. Qu'as-tu mis en application ? comment ?
 - b. Qu'est-ce que tu n'as pas pu mettre en application ? Qu'est ce qui selon-toi t'a empêché de le faire ?
 - c. Aurais-tu un exemple précis ?

Annexe 3: Grille d'entretien de retour de trajectoire

J'aimerais qu'on revienne sur l'ensemble de ton parcours depuis 2014

- a. Tu disais que...comment le vois-tu maintenant ? Peux tu me donner un exemple ? (sur chaque année ou évènements marquants)
- b. Comment tu expliques que...Sur quoi tu t'appuies pour dire que...
- c. Qu'est-ce qui a fait que tu as persévéré selon toi (abandonné)
- d. Comment qualifierais-tu la recherche sur ces trois ans ? (son apport ?) as-tu un exemple concret ?
- e. Si tu devais donner une définition de la persévérance ce serait...sur quelle (s) expérience (s) te bases-tu ?

Entretien FC

15 03 2014

Marine, Mathilde, Anais

C : Alors on va parler du cours d'économie si tu es toujours d'accord ?

Mt : oui, d'un examen qu'on a fait donc c'était en Master 1 et donc c'était la matière éco du travail donc en fait

C : j'aimerais qu'on parte du premier cours et qu'on remonte et qu'on voit comment ça c'est déroule

Mt : alors moi c'est vrai que c'était les premiers cours de Master et en plus Mr lienart c'est quelqu'un qui est reconnu donc j'étais enchantée avant d'aller au premier cours, je me languissais de savoir ce qui allait se passer etc, je savais que l'économie c'était beaucoup aussi des sortes de formules donc bon ça c'est pas trop mon truc tout ce qui est statistiques formules donc j'étais partie d'un bon sentiment c'est vrai qu'au fur à mesure c'était assez compliqué desfois je comprenais pas je laissais passer

C : est-ce que tu te souviens du premier cours

Mt : non

C : bon ya le premier cours qui s'est passée qu'est ce que tu as fait ensuite

Mt ; ah oué en fait il nous avait préparé un polycopé ça c'était très bien il était assez gros mais il était très bien expliqué. Dès les premiers cours je me suis dit, soit le week end soit le soir je revois et ça c'est vrai je surligne, j'essaie de retranscrire ce qui a été sur le polycopé avec le cours qu'il nous a donné donc en fait j'associe le polycopé...parce qu'en fait il nous donnait des explications donc desfois il le commentait pas forcément donc je faisais ma fiche avec ce qu'il notait et ce qui avait sur le polycopé

C : quand tu me dis retranscrire qu'est ce que tu as fait

Mt : ben en fait desfois sur le polycopé y'avait des phrases qui me semblaient compliquées donc je les mettais à ma sauce en fait donc au crayon gris j'essayais les mots compliqués je savais pas ce que ce que ça voulais dire donc je regardai sur internet ou sur le dico et j'écrivais dessous au crayon gris. Comme quand tu fais ta fiche

C : tu écrivais quoi ?

Mt : ben des mots, des phrases c'est des petites annotations en fait après quand je relisais ça me permettait de mieux comprendre

C : donc après tu m'as parlé de fiches tu peux m'en dire un peu plus

Mt : en fait c'était en préparation de l'examen. En fait je faisais une fiche par chapitre important car Mr lienart nous avait dit il pouvait tomber ça ça ça a l'examen je me suis dit je peux pas tout apprendre je vais me cantonner à ce qu'il a dit donc je faisais une fiche par chapitre, je reprenais mes annotation sur le polycopé + ce qu'il avait dit et je faisais un mix avec tout ça.

C : est-ce que tu peux me dire comment tu procédais

Mt ; je notais le titre du chapitre, ben comment je procède pour tous les cours ben en fait je prend, en fait pour ec cours là je relisais le chapitre dans le polycopé et ce qui me semblait important je le retranscrivais sur ma fiche, je le réécrivais à ma manière en fait en mettant bien sur les formules à apprendre obligatoire, les définitions mais je faisais comme ça quoi

C : comment tu savais ce qui était important à mettre sur les fiches

Mt : je sais que le prof quand il parlait il surlignait dans le polycopé, il faisait référence à des paragraphes et desfois il disait » bon ben ça vous le lirez mais genre c'est pas important » donc en fonction de ce qu'il disait je soulignais le truc, je mettais un petit coeur à côté donc là je savais qu'il fallait le savoir donc je me mettais des code en fait des coeurs, avec le surligneur différentes couleurs jaunes oranges vertes mais c'est vrai que oui je faisais à ma sauce bon ben ça je vais l'apprendre par coeur. Mais c'est vrai qu'avec les autres avant l'examen avec les copines je sais qu'on s'est dit bon ben ça moi j'ai appris plus ce chapitre que celui là, donc en fonction de ce que disent les autres on se dit bon ben ça on l'apprend sur ça on laisse tomber.

C : j'aimerais qu'on revienne à tes codes est- ce que tu peux m'en dire un peu plus

Mt : alors ya pas des couleurs qui correspondent...je sais que c'est surligné donc je dois le revoir, le relire et donc apprendre donc après quand je fais le cœur rouge je sais que je dois l'apprendre par cœur mot à mot si c'est une définition soit je dois le savoir absolument et le retranscrire si on me pose la question.

C : quand tu me dis apprendre par cœur mot à mot, comment ça se passe ?

Mt : ben ça c'était avant l'examen je me mettais dans mon jardin parce que l'exam était au mois de juin donc tant que je le sais pas par cœur je relis la phrase, je me la répète, quand j'arrive à saturation mais c'est rare j'essaye de la prendre en la chantant donc ben desfois ça marche pas desfois ça marche et souvent j'écris beaucoup parce que j'ai une mémoire visuelle donc une fois que je la sais je l'ai dit plusieurs fois donc je prend une feuille de brouillon je l'écris plusieurs fois et le lendemain matin je me fais des contrôles à moi-même je me pose des questions, je prépare les fiches pour le lendemain et je dois écrire la définition. Ça me permet de valider que je l'ai appris

C : donc tu sais que tu as validé quand tu sais que tu sais retranscrire par écrit

Mt : le lendemain mais ça c'est pour le par cœur

C : tu aurais un exemple tu m'as dit que tu le faisais en chantant ?

Mt : ben en fait je prend un air connu et je chante la phrase et après oui ça a marché mais on dit souvent que quand on chante les trucs après les chansons on s'en souvient donc desfois je fais ça mais c'est rare c'est quand j'en peu plus j'en ai marre. Par exemple je fais la phrase sur un air de Claude François et après je me la chante.

C : tu m'as dit desfois tu apprends par cœur parfois non ? qu'est ce qui fais que tu apprends ou non par cœur ?

Mt : en fait je me souviens que c'est le prof qui nous disait telle définition il faut la savoir par cœur.desfois ya des profs qui disent qui il faut l'apprendre par cœur alors je ne pose pas de question mais c'est vraiment allez 4 définitions ou 4,5 phrases dans tout le cours tous les chapîtres parce qu'ec'est impossible pour moi en tout cas de tout apprendre par cœur

C : du coup quand tu apprends les parties pas par cœur comment ça se passe ? Comment tu fais pour les apprendre ?

Mt : alors j'écris beaucoup j'essaye de comprendre la phrase je l'écris 2, 3 fois la phrase ou le paragraphe ou l'exercice et pareil le lendemain je me fais les questions sur feuille blanche je prend ma feuille et là par ex théorie sur l'économie du travail deux points, après deuxième tiré en fait je me condense les paragraphes et j'en fais des...comment dire...je sais pas comment l'expliquer...j'en fais des autocontrôles

C : est-ce que tu pourrais me donner un exemple

Mt : par exemple salaire d'efficiency souvent on faisait des exercices en économie du travail donc je me reprends l'exercice enfin la consigne et je refais l'exercice quoi et après ça m'aide à comprendre et à apprendre au final.

C : tu as appris juste avant les examens ou...

Mt : ben non du coup vu que je suis assez stressée à chaque cours j'essayais soit le week end soir le soir ou le lendemain de me faire déjà une petite...de revoir le cours ou le chapitre donc soit je le revois je le relis soit desfois je faisais des fiches c'était pas formel et 2 mois à l'avance j'ai commencé à faire mes fiches celles que j'allais apprendre qu'il fallait que j'apprenne absolument.

C : donc en fait tu as deux sortes de fiche ?

Mt : oui ça m'aide à apprendre. En fait j'ai une première fiche on va dire qui est pas pour moi formelle pour l'examen c'est une fiche qui va me servir...en fait le fait d'écrire ça me permet de revoir en fait et du coup l'affiche que j'écris je vais la garder et la mettre dans mon classeur et après deux mois avant l'examen je me reprend ses fiches + le polycopé au cas ou et je me fais vraiment des plus petites fiches, j'essaye de réduire au maximum donc du poly je passe à une fiche plus synthétique et d'une autre ça passe d'une fiche bristol ou je mets que l'essentiel mais est ce que l'essentiel c'est ce qu'il faut que j'apprenne je suis pas sur vu que pour ce cours ça n'a pas fonctionné.

C : donc quand arrive le moment des révision tu t'y mets deux mois avant parce que...

Mt : je veux faire chaque fiche pour chaque cours donc je sais que ça prend du temps donc vu que je suis quelqu'un qui planifie beaucoup je m'y prends à l'avance

C : donc au bout de 2 mois donc tu fais ton cours régulièrement tu fais des fiches non formelles, tu t'autointerroges

Mt : non c'est qu'aux révisions que je m'auto interroge

C : une fois que tu as ton cours et ta fiche

Mt : je relis parce que déjà de faire la fiche informelle je reise c'est juste une relecture du cours pour me dire au cas ou si j'ai pas compris ça au prochain cours je demanderai

C : on peut dire que du coup tu restes sur le cours du prof

Mt : ah oui oui oui sinon déjà qu'il y a beaucoup de choses à voir si je vais sur internet en plus à part si vraiment ya un truc que j'ai pas compris ou j'ai pas écouté quand il l'a dit je tape le mot sur internet il m'est arrivé voilà de lire et ça e permet de lire autre chose que ce qui a écrit sur le polycopé et de voir différemment mais je le fais quand j'ai pas écouté ou pas pris des notes et que vraiment le truc je comprend pas ce que c'est je vais sur internet mais c'est plutôt rare.

C : donc tu as le cours tu fais tes fiches informelles tu t'auto interroges tu fais des fiches plus succinctes

Mt : après les fiches succinctes je m'autointerroge

C : et tu m'as dit avant l'examen j'échange avec les copines

Mt : oui parce que desfois on est stressé alors on se dit toi tu as appris quoi sur ce cours là , moi je dis ça ça ça donc du coup ça nous permet de se dire si la copine elle nous a dit à moi je me souviens il faut apprendre par cœur et du coup le soir je vais me dire ça il faut que je le sache parce que par rapport à ce qu'elle m'a dit je lui fais confiance je me dis ça va ptetre tomber à l'examen donc je le révise donc les commentaires des autres ça permet de savoir enfin pour moi de recadrer les choses et de se dire bon ben ça je l'ai pas vu mais elle m'a dit qu'il fallait le voir

C : donc le groupe c'est plus pour te rassurer par rapport à ce que tu dois apprendre. Est-ce que desfois c'est pour des choses non comprises ou essentiellement bien vérifier ce que tu dois apprendre

Mt : heu...après c'est arrivé avec carine on s'est dit ben elle elle avait pas compris un truc par rapport une définition donc moi je lui dis ce que moi j'ai compris elle elle me dit et après on valide toutes les deux mais c'est informel bien sur on se met pas avec une feuille on se dit par

exemple elle me dit j'ai pas compris cette définition toi tu as compris quoi donc je lui dis et pareil on se dit bon ben c'est bien ça ou ça quoi

C : tu as appris ton cours tu as fais tes fiches tu t'es autointerrogée tu as validé avec tes copines. Tu as du par cœur et voir si les idées sont bien dans tes fiches et le jour de l'examen

Mt : le jour de l'examen pour moi j'étais confiante parce que j'avais appris donc je me suis dit bon ben ça va jusqu'à l'ouverture du sujet bon normalement ça devrait bien se passer. Du coup alors je me souviens pas du sujet exactement mais le sentiment que j'ai eu c'était que dès que j'au vu enfin quand on a l'examen on veut vite regarder les questions pour dire c'est bon on appris ça on est bon ben pour moi c'était bon toutes les questions qu'il y avaient je savais y répondre donc j'étais super contente je me suis dit j'ai 10 sur

C : comment tu savais que tu saurais y répondre

Mt : pour moi les questions les thèmes qui étaient tombés je mes avais appris donc pour moi y'avait pas de piège dans l'examen donc je me suis dit c'est bon. Et après je me souviens avoir répondu

C : c'était des questions de cours ?

Mt : oui et un exercice mais qu'on avait déjà fait en cours donc je me souviens avoir écrit quelques pages alors pour moi le fait de beaucoup écrire c'est que je vais avoir une bonne note donc du coup j'avas écrit quelques pages, pas énormément moins que les autres parce qu'après l'examen on se dit moi j'ai écrit 10 pages moi que 2 ça craint donc j'étais dans la moyenne j'en ai écrit 5 donc j'étais contente. Et après le jour des résultats j'ai eu 5 sur 20 c'était la plus mauvaise c'était seule en dessous de la moyenne que j'avais eu j'étais déçue parce que j'avais mis du temps à apprendre à faire toutes les fiches donc j'avais pas compris je me languissais de voir ma copie je me suis dit ya une erreur c'est pas possible. Après effectivement le jour des copies y'avait le prof qui nous avait dit si vous avez pas compris vos copies je peux vous expliquer, après on savait de part els rumeurs que c'était quelqu'un qui notait plus sévère que les autre dont beaucoup on eu des mauvaises notes alors qu'ils s'attendaient à des bonnes notes alors est ce que c'est le professeur...

C : qu'est ce qu'il t'a dit à toi

Mt : ben je lui ai dit Mr X j'ai pas compris parce que franchement j'étais persuadée que c'était bon et au final non et en fait il m'a expliqué très rapidement je crois qu'il y avait un thème iu

j'avais eu zéro sur 5 pourtant j'avais bien écrit et même en relisant moi-même je me suis dit c'est ça. Et en fait il m'a très vite expliqué mais en fait j'ai pas compris au final et vu que voilà l'examen était passé, les autres attendaient de lui poser des questions j'ai laissé tomber en fait me suis dit j'ai eu 5 j'ai eu 5

C : tu te souviens de quelques phrases qu'il t'aurait dites ?

Mt : ben non parce qu'en fait il m'a tellement vite expliqué et il m'a dit « en fait vous n'avez pas compris parce que vous avez mis ça » et en fait j'écoutais à moitié parce qu'au final j'étais un peu vexée ça m'avait énervée donc je me suis dit c'est bon la note elle est faite mais ça a vraiment 3mn

C : du coup tu sais pas si c'était des contre sens ou si c'était trop scolaire ou

Mt : non non non je sais pas en fait je pense qu'au final de toute cette expérience je pense que desfois quand..alors ce cours il était très dur pour moi et je sais que desfois quand j'ai du mal à comrendre en fait je me rassure moi-même en me disant bon ben c'est bon ça ça veut bien dire ça en fait j'apprend ça mais au final c'est pas bon j'ai fait une mauvaise compréhension du cours et comme j'ai aps envie d'aller plus loin, de demander au prof de faire des recherches j'apprends pour me rassurer ce que j'ai compris et je suis sure que c'est ce qui s'est passé.

C : donc quand tu comprends pas

Mt : c'est un comportement je me suis rendue compte

C : tu vas pas demander au prof ou approfondir

Mt : non et du coup je pense que pour ce cours là j'ai appris ce que j'avais compris mais c'était pas bon en fait. La preuve j'ai eu une mauvaise note. Je pense que Mr X c'est un très bon prof donc ma note était méritée donc forcément j'étais déçue j'étais persuadée d'avoir bien appris en fait j'ai pas compris ce qu'il fallait et c'est vrai qu'économie du travail c'est très précis donc soit c'est ça soit c'est pas ça et en fait le fait qu'il note dur et le fait que j'avais compris à moitié ça n'a pas donné un bon résultat.

C : ok

Mt : je vérifie que j'ai pas oublié quelque chose (regarde ses notes) non c'est bon j'ai dit ce que j'avais écrit c'est bon

C : quand est-ce que tu as déduit que tu avais mal appris

Mt : c'est vrai que j'avais pas réfléchi à la question mais quand on s'est vu la dernière fois j'ai réfléchi donc j'ai fait cette petite déduction mais le fait d'écrire ça m'a permis de dire c'es à cause de ça

C : tu t'es rappelé un autre cours ?

Mt : j'ai pas réfléchi...non ça va chaque fois j'ai eu à peu près la moyenne là c'était la note ou j'ai été très déçue ou j'ai pas compris au début et en fait en comprenant..en réfléchissant j'ai compris

C : alors les filles

M : moi je l'admire de faire tout ça, tout ce travail là

Mt : ben après j'ai l'impression qu'il y a des gens qui ont pas besoin de beaucoup travailler tu écoutes et tu arrives bien à retranscrire et tout et moi ben en fait j'ai du mal à...ché pas ya une pexpression qu'on dit quand les gens ils ont pas besoin d'apprendre juste ils écoutent le cours et moi je suis vraiment à l'opposé parce que je suis stressée et j'ai envie de réussir et je me fais toutes ces écritures et desfois j'ai un tas de feuilles après je les jette avant de faire mes fiches synthétiques (28 :00)

M : moi je trouve que t'es rigoureuse justement moi à côté j'ai l'impression d'être une feignante

Mt : oué mais tu réussie pareil

C : qu'est ce que tu fais de différent

M : ben en fait moi je relis pas mes cours, je note pas forcément sur mes supports, je révise pas avant, je prends une semaine avant les partiels et je sais que je vais faire telle jour telle matière et e m'étale sur cinq jours

C : parce que le fait d'aller en cours ça suffit ?

M : je sais pas parce que je suis feignante je pense. En fait au tout début je suis pleine de bonne volonté oué j'écris bien sur mon support, je surligne je souligne j'ai envie que ce soit beau voilà moi faut que ce soit beau et à la fin ça me fatigue et quand je suis chez moi j'ai toujours mieux à faire que de relire mon truc...oué au tout début je relisais la première

semaine chaque début de semestre j'ai envie de m'y mettre, mes pochettes bien mes cours après je suis brouillon mais comme c'est pas possible, je suis obligée de demander à Anais des photocopies de truc parce que j'ai perdu la moitié de mes feuilles

C : par exemple pour le cours d'économie

M : j'ai aps eu une très bonne note j'ai eu 9 parce qu'au tout premier j'ai passé une heure sur l'execice mathématiques parce que je suis stressée par les nombres tout ça et du coup j'ai bloqué pendant une heure alors que c'était alors pas...genre 5 points sur les 20 et tellement que c'était un truc super important pour moi d'y arriver en fait il fallait pas une formule il fallait faire deux phrases et je me suis pas concentrée sur les questions d'après que je connaissais donc j'ai pas fait l'exercice 1 que je connaissais et du coup juste sur les questions la demi heure qui me restait.

C : tu as dit au début je suis pleine de bonne volonté tout ça est-ce que tu as un exemple sur un cours

M : oui par exemple en RPS je me rappelle qu'elle nous avait passé son beau support donc je me suis dit je vais utiliser en violet mes auteurs le soir j'étais rentrée j'avais relu j'étais concentré et ensuite j'ai arrêté

C : comment t'es venu cette idée de surligner

M : parce que j'ai envie que ce soit beau donc je veux prendre des couleurs qui me plaisent c'est pour égayer le support je pense, là c'est important ça fait joli je vais le retenir

C : en quoi c'est important pour toi

M : parce que du coup ça me donne envie d'aller le lire parce que je le personnalise peut être et si c'est joli j'ai envie de m'y arrêter dessus

C : c'est pour une motivation au départ

M : ça me plait j'aime bien els trucs harmonieux même les fiches à la fin il faut que ce soit par thème de couleur ça me plait

C : donc tu t'es dit bon allez je vais faire ça beau, après le premier cours tu as relu tu étais contente

M : oué je me suis dit c'est beau j'apporte mon petit support et tout après je suis allée en cours j'adorai ses cours et non après j'ai simplement ben en fait j'ai fait comme pour d'autres j'ai simplement écouté en cours et j'ai attendu le dernier moment pour préparer mon..après là c'était pas pareil on avait son support on devait préparer un plan et le retranscrire donc o n savait quel thème nous intéressait et mettre à notre sauce pendant le partiel

C : ok donc tu as égayé ton cours et après

M : j'ai arrêté parce qu'elle nous demandait de lire avant tant de pages avant de venir en cours

C : qu'est ce qui a fait que tu as arrêté

M : ben j'ai eu la flemme c'est horrible hein j'ai trop honte

(rires)

C : tu as eu la flemme de le faire est ce que pour autant ça a été un handicap de pas le faire

M : non

C : comment tu sais que ça n'a pas été un handicap.

M : j'ai eu une bonne note

C : mais avant la note, comment tu savais que ça poserait pas de problème

M : tu veux dire de pas le lire avant le cours

C : oui

M : non parce que quand ça m'intéresse je comprends rapidement ce qu'elle veut dire j'ai pas de problème de compréhension

C : le fait d'écouter ça te suffisait

M : oui

C : tu as dis j'ai adoré son cours ça veut dire (33 :35)

M : tout ce qui est psychologie tout ce qui porte sur l'humain ce qui se passe en entreprise je retiens pas mal parce qu'après j'ai envie d'en parler du coup

C : c'est le sujet qui t'as intéressé ?

M : oui parce que quand c'est de la psychologie ça m'intéresse j'aime bien comprendre les autres, pourquoi on fonctionne comme ça

C : donc tu as commencé à égayer ton cours puis tu as arrêté mais ça t'as pas gêné plus que ça. Après tu m'as dit que tu faisais des fiches ?

M : oui en fait quand je prends ma semaine de révision à oui je fais des fiches soit vu que desfois j'ai pas pris toutes les notes je demande à Anais donc je sais qu'elle est super sérieuse et rigoureuse je me dis au pire s'il me manque un truc je sais qu'Anais me dira si j'ai oublié un petit passage et après oui je fais pas 15 000 fiches e fais des fiches...

C : tu aurais un exemple sur un sujet de fiches

M : pour Mme X elle nous avait proposé 8 sujets ou 9 je sais plus sur certains thèmes donc j'ai pris celui qui me parlait le plus après ce qui s'est passé c'est qu'en classe bon moi j'avais été absente mais les gens proposaient des plans et elle elle les validait et vu que 2 personnes de la classe avaient proposé un plan donc on avait un plan donc je l'ai pris que mme X avait validé et comme c'est juste les grandes parties j'ai adapté à l'intérieur ce que je pensais mettre

C : et tu as fais des fiches

M : j'ai mis ma grande partie ce sera ça je vais parler de ça et ça deuxième partie je vais parler de ça et ça après j'ai fait une introduction avec certaines définition et en fait après.....en fait...je travaille pas mon partiel avant le partiel. Par exemple Mathilde elle se fait des autocontrôles ou ya des gens qui vont avant avec des stratégies on savait qu'on allait tomber sur un sujet et ben les gens la plupart de ma classe on pris les articles les on analysés on avait droit au cours donc ils avaient juste à retranscrire. Moi rien sauf que je savais que j'aurais des supports donc je les ai fais et j'ai travaillé en classe.

C : comment tu as procédé pour tes supports

M : ben je savais qu'ils voulaient qu'on mette e lien avec des cas d'entreprises vu en cours donc je me suis fait une fiche telle entreprise il s'est passé ça ça correspond au managment à l'organisation aux rps ou je sais plus au RH et du coup ben si je tombe sur un thème comme ça je regarderais les entreprises en fonction des thèmes je les mettrai en lien et j'avais une autre fiche avec des thèmes spécifiques comme le marketing social voilà yavait des thèmes à faire ressortir avec des points clés j'ai juste fait ces deux fiches support et j'ai décidé de traiter pendant les 3h

MT : et tu as eu combien ?

M : 14

Mt : moi j'ai eu la même note que toi mais j'ai passé des heures dessus. Ça montre qu'au final t'es plus intelligente que moi...je rigole...mais bon moi j'ai passé des heures et finalement toi tu as eu que 3h et tu as quand même eu la même note que moi

C : est-ce que tu as tout le temps fonctionné comme ça ?

Mt : tout le temps 100 ans avant je prépare

C : et même en sachant que ça prenait du temps t'as pas changé

Mt : non je préfère garder ce fonctionnement j'ai toujours été organisée comme ça depuis le bac.

C : ça a marché jusqu'à présent

Mt : oui voilà

C : toi aussi Marine

M : oui je sais pas si c'est une méthode...je me trouve pas méthodique par rapport. Moi j'aimerais bien faire ça en fait

Mt : mais ça sert à rien tu sais le faire sans ça

M : je trouve que ça fait cadré je sais que j'ai fait ça...ça doit la rassurer de se dire je sais que j'ai fait ça..alors que moi je fais une barrière jusqu'à ma semaine et je me dis « oh putain il va falloir que je me bouge » parce que moi quand je sais que j'ai du temps ça me saoule de savoir que j'ai du temps. J'ai besoin de me dire bon voilà je sais que j'ai tant de temps en tant de temps je dois faire ça sinon j'ai pas envie de le faire. Je préfère faire tout sauf ça...ya d'autres priorités ce sera la priorité quand ce sera le moment.

C : alors Anais tu te retrouves dans l'une ou l'autre ?

A : moi je suis pire que Mathilde (rires)

C : raconte moi qu'est ce que ça t'apporte d'entendre ça.

A : ben je me retrouve dans les deux parce qu'avant j'étais comme Marine même pire jusqu'à la fac de droit j'ai jamais révisé jusqu'au jour ou j'ai redoublé...deux fois..et je me suis dit je pense qu'en fait il faut que je révise et e sus passée d'un extrême à l'autre. La méthode suffisait j'ai eu mon bac sans rien faire j'arrivais en cours contrôle surprise ou pas.. ;je faisais pas les devoirs je faisais vraiment rien et ça marchait et à la fac ça a pas marché, j'ai eu zéro et les copines elles sont passées, elles avaient révisé alors je me suis dit je vais réviser, mais ça a pas marché je pense que j'avais pas la méthode genre je lisais

C : tu lisais quoi

A : ben une page et j'avais révisé mais comme j'avais jamais révisé je savais pas ce que ça voulait dire et en DUT j'ai révisé

C : qu'est ce que tu as fais en DU que tu avais pas fait avant ?

A : ben j'ai rencontré des filles comme Mathilde elles faisaient des fiches elles lisaient tout le temps les cours elle réécrivait les cours après la journée on avait d'autres copines y'en avait une c'était une folle de travail elle me stressait toute seule et c'est avec elle que j'ai commencé à faire des fiche et après ça a empiré j'ai eu de très bonnes notes donc je me suis dit je vais encore plus réviser donc plus je révisais plus j'avais des bonnes notes donc voilà

C : donc tu as commencé à faire des fiches là

A : oui relire les cours et faire les fiches

C : comment tu fais

A ; j'apprends en écrivant je peux pas lire il faut que j'écrive donc je refaisais tout le cours je lis le cours et après je fais des fiches et à côté et tout le truc que j'ai envie de squizzer je squizz parce que je peux pas tout réviser. Sur un paragraphe j'enlève deux trois phrases. Par exemple le cours fait 20 pages il faut que j'en fasse la moitié en fiches. Après de mes fiches de 10 pages il faut que je fasse encore la moitié et la moitié de la moitié jusqu'à arriver à 5. Celle là je la garde que pour la veille du partiel

C : elle est comment

A : ya que les gros titres de chapîtres parce que quand je lis les titres de chapitre je me rappelle mes 10 feuilles et je me dis ah oui y'avait ça dedans j'ai vraiment une mémoire visuelle donc en me rappelant les titres j'arrive à photographier les fiches

C : tu vois tes pages

A : oui si je vois pas mes pages c'est que j'ai pas appris

C : c'est comme ça que tu sais que tu as appris

A : ah oui si je vois pas les fiches dans ma tête c'est que j'ai pas appris.

C : et cette année ? changement de méthode ?

A : ah non au contraire j'ai encore plus forcé et arrivé aux partiels j'ai eu que des blancs je voyais plus rien

M : je pense qu'elle a trop forcé au final

Mt : t'as eu combien

A : 11,5

Mt : ben c'est bien moi j'ai eu 12 aussi

A : ben non j'aurai du avoir 15

C : avant tu révisais pas. Tu as redoublé tu t'es dit il faut que je mette des méthodes en place, tu as fait une méthode récupérée de collègues c'était pas forcément la tienne et par contre en M2 ça n'a pas marché

A : en M1 oui mais pas en 2 je pense que j'ai trop trip forcé parce que je me dis j'ai toujours eu la chance d'avoir des copines plus...pas plus intelligentes mais qui avaient de meilleures notes que moi donc ça me tire parce que si j'étais avec quelqu'un qui avait de très mauvaises notes j'aurai eu de très mauvaises notes, je suis beaucoup influençable. Donc là avec Marine est d'autres copines à l'époque ça me donnait envie d'avoir de très bonnes notes donc je me suis dit si je vais bien réviser je vais avoir autant de bonnes notes qu'elles je serais fière de moi et je serais aussi intelligentes qu'elles. Mais là même au sumum de ma faculté à apprendre je suis arrivée aux partiels trop stressée pas bien, déprimée parce que je savais que j'aurai pas mes partiels et j'ai eu des blancs. En droit ou je suis trop forte ou j'ai des 19 j'ai eu 13 ou 14 des blancs complets.

C : parce qu'au moment de l'examen tu as stressé ou avant tu as du mal à apprendre ?

A : les deux. Au moment de l'examen j'ai stressé en droit particulièrement j'ai eu un blanc. Avant les gens me disaient j'ai eu un blanc je comprenais pas ben là j'ai compris

C : t'as pas réussi à visualiser

A : ah ben oui j'ai pas relu mes fiches après je serai tombée en dépression chronique. Et ben même maintenant je m'en rappelle plus. J'ai squizzé cette partie du droit je sais plus

C : quand vous apprenez vous êtes ou ?

Mt A M : chez moi

C : et c'est comment

M : il faut que je sois seule pas de bruits des feutres ma table jolie un thé

Mt : moi aussi, thé ou café, personne pas la télé, le calme et pas surtout pas mon ami sinon j'arrive à rien faire vraiment seule je lui dit va faire un tour

C : bureau canapé ?

Mt : bureau ou dans le jardin parce qu'il faisait beau, une table avec une chaise. A la fin j'avais pris mes fiches et mes stylos et dans le jardin naninana

C : naninana ça veut dire tu lis et tu te récites

Mt : oui le temps d'apprendre par cœur et de faire mes autocontrôles après je fermes la feuille je la posais sur le bureau et le lendemain matin je faisais le petit contrôle

C : est-ce que la façon dont le prof fait son cours influence votre méthodologie de travail

A : oui s'il a un plan ou pas

C : par exemple tu as une situation ?

M : la prof de droit de la formation

A : ah oui c'est avec elle que j'ai eu une mauvaise note

A : ben pour les fiches, tu peux pas faire de fiches si t'as pas de plan. Mr Y aussi. Moi je suis perdue je suis tellement carrée si c'est plus carré c'est pas possible

C : qu'entends tu par carré ?

A : un titre un sous-titre il faut que ce soit classé et la c'était pas classé quand il a pas de plan c'est pas classé donc quand on révise on sait plus quel chapitre on est quelle définition. Du coup je me replace toute seule le truc je me refais des chapîtres

C : et Mathilde ?

Mt : moi ça va changer...la méthode est la même je fais toujours mes fiches ce qui va changer c'est ce qui va m'aider ou pas c'est si le prof a un polycopé avec le plan dessus donc c'était plus facile donc ça m'aidait parce que ça donnait un aperçu de tout le cours mais par contre comme la prof de droit qui avait pas de plan ça change pas pour moi..elle avait quand même des titres le DIF le CIF donc je fais es paries c'est pas gênant mais c'est vrai que oui ça nous aide plus quand on a un polycopé, que le prof nous dit on va faire ça dès le premier cours de A à Z il nous explique tout le cours que quelqu'un qui nous balance des choses comme ça

M : moi c'est pas du tout le support mais plus s'il nous raconte un truc. Toi tu nous racontais des trucs ; c'étais du concret Mr N il racontait dans cette entreprise il se passait ça ça me passionne Mme X pareil s'us nous racontent des histoires ça m'intéresse je me dis tu te rends compte le prog=f nous a dit ça

C : comment ça se passe quand le prof te raconte des trucs

M : ben en fait je visualise vraiment ce qu'il dit et qu'il me raconte un truc et du coup je me sens concernée parce qu'il raconte et là je retiens vachement ça m'aide plus que comme madame A nananananna et j'écris et même plus je venais elle lit les cours et ou raconte plusieurs fois la même chose et on est comme des cons on écrit à l'ordi ou à la main donc je venais plus donc pour écouter ça on va sur internet on tape le DIF le CIF et on sait c'est pas la peine d'aller en cours ça n'a aucun intérêts alors que dans votre entreprise comment ça se passe, est ce que les gens prennent le dif, est-ce qu'il y a une politique particulière. Dans mon entreprise il faut pas en parler par exemple ya des problèmes d'entreprise

Mt : oué là elle lit un livre

M : Ce sera même plus ça en 2015

C : u cours qui vous intéresse c'est un cours en lien avec l'entreprise ?

Mt : oui il faut de l'illustration des exemples pas que de la théorie surtout qu'on est en FC on a déjà un pied dans l'entreprise on a besoin d'exemples pour notre propre travail de ce qui

s'est passé par exemple ben voilà concrètement le DIF il faut remplir tel dossier nous imprimer un cerfa

M : oui l'entreprise mais aussi que ça se rapporte à quelque chose de concret, sinon c'est pas...surtout que c'est des dispositifs qu'on sait que...théorie des organisations c'était intéressant parce que y'avait des trucs à réfléchir des stratégies derrière là on tape sur internet c'est débile on le sait, elle nous apporte rien en fait

C : quand vous faites vos fiches vous êtes vision examen ou entreprise ?

M A MT : examen

Mt : pendant qu'on fait els fiches c'est examen pendant le cours on fait des liens avec l'entreprise par exemple ben le DIF la durée c'es 6 mois moi dans mon entreprise j'ai un salarié qui me demande je vais m'en souvenir mais après quand je fais mes fiches c'est vision examen je me dis pas je vais garder cette fiche pour mon travail parce que la plupart des cours ça me servira pas en entreprise tu vois. Théorie des organisations je vois pas comment je peux l'appliquer

M : non mais c'est pour élever l'esprit genre

Mt : quand je fais cette fiche je m'en souviens plus d'ailleurs

C : vous allez voir ça va vous parler

M : tout va nous servir moi je sais que mon chef c'est le DAF tout le temps il me parle des trucs de chiffres la dernière fois il m'a parlé du salaire d'efficience j'étais trop contente je lui ai dit ce que c'était. C'est sur que ça nous servira mais dans notre petit poste d'assistanat RH ils s'en foutent de savoir qu'on sait ce que veut dire ou DIF ou pas.

M : si t'es en relation avec les salariés oui parce que dans mon service ils m'ont demandé des trucs de formations

Mt : parce que c'est lié au RH mais théorie des organisations à ce stade d'assistante ça te sers pas

M : mais ça te sers pas dans un poste ça te fais réfléchir tu sais que ya des jeux de pouvoirs que si tu parles à cette personne

Mt : ça dépend ce que tu fais dans ton RH sociaux gestion ou plus management

M : si tu fais RRH tu te serviras de tout

Mt : oué...non mais ya aucun cours inutile mais je pense qu'en fonction du prof ya l'envie comme elle dit Marine elle avait plus envie d'aller à ce cours parce que c'est plus intéressant donc ne fonction du prof ya les cours qui vont nous servir qu'on va apprendre are exemple stratégie RH c'est génial j'ai une autre vision des entreprises, il nous parle des grands groupes en France donc c'est vraiment un truc qui peut nous apporter. Après le cours de droit ça nous apporte mais elle aurait pu plus nous apporter encore, elle a pas été dans le top

M : l'examen sert à rien d'apprendre ça par cœur aucun internet. Au boulot t'as internet, t'as tes livres t'as tous les supports elle nous a pas expliqué comment le mettre en place les avantages etc ce qu'elle nous a dit c'est ce qu'on a déjà dans l'entreprise

Mt : donc en fonction du professeur ça peut ne pas nous apporter dans notre vie professionnelle

C : vos l'avez travaillé différemment

Mt : non j'ai quand même gardé la méthode des fiches j'ai appris par cœur pour avoir une bonne note. En fait je fais plein de trucs j'écris je récite je fais des chansons tout est bon à prendre.

C : apparemment c'est par étapes tu écris tu te récites et quand ça va pas tu chantes.

M : moi je lis par contre quand j'ai fais mes fiches le soir je relis les fiches. Le lendemain je fais les fiches du cours et le soir je relis les fiches du lundi et mardi mais j'apprends pas par cœur je relis juste chaque jour je prends du début et je relis. Et je pense que par rapport à ce qu'elle sont dit c'est qu'en fait les cours qui me parlent c'est pour ça que je les travaille pas pareil par exemple quand anais elle a parlé du DUT j'étais plus studieuse parce que ya des cours comme la compta ça me parle pas du tout du coup je me sens obligée de travailler j'avais demandé à des copines de m'expliquer j'avais bien appris j'avais refait les exercices parce que je sais que j'étais nul mais les cours RH psy je savais que j'écoutais la prof, je relisais mon cours et e savais que j'arrivera

Mt : comment tu savais que tu aurais des bonnes notes ? comment tu sais que ce cours tu vas être nulle

M : par exemple quand c'est des dissert ou réfléchir donner certaine conceptions je sais que si j'ai es principaux thème en tête je sais que j'arrive à développer sur ça parce que je sais que j'ai des facilités à écrire à réfléchir du coup je sais . ya des cours ej me dis je sais que je vais me lire et ça va aller. Stratégie je me suis dit j'ai mes supports je vais lire les supports réussir à relever des thèmes clés

C : donc quand tu sais que tu vas arriver à développer à partir de quelque mots c'est ok

M : oui par exemple en économie ou théorie des orga c'est pas des trucs qui me venaient donc là j'avais fait des fiches de définition avec des couleurs et même des schémas avec ça c'est gain de productivité et en théorie pareil mais que pur les cours ou vraiment je comprend rien il faut que je schématise sinon je sais pas comment aborder la chose

Mt : oui j'avais oublié pour le DIF et le CIF je me suis fait carrément des schémas pas des fiches donc en fait j'ai fait pour le CIF je faisais des carrées et je mettais par points clés en fait je notais les points clés par exemple els conditions pour avoir le dif donc trois carrés et ça me permet comme elle de prendre en photo la fiche quand c'est des procédures longues par ci par là j'ai besoin de me recentrer et classer organiser les choses pour m'en rappeler en fait. Pendant l'examen en réfléchissant bien je savais que limite j'(avais compté le nombre de cases et je savais qu'il y avait 12 cases donc tant que j'avais pas sortie les 12 éléments je me disais il me manque quelque chose là et après au final j'ai eu une bonne note

C : Anais tu fais pareil

A : ah oui je sais en fermant les yeux le CIF c'est en haut à droite à gauche

C : visuel avec des mots des schémas des couleurs

Mt : moi de tout

A : théorie des orga c'était en bleu en éco en rouge donc je me disais éco c'était en rouge salaire d'efficiencia salaire fiche numéro trois je réfléchie je passe toutes mes fiches dont la fiche était en format paysage séparée en trois et salaire d'efficiencia au milieu

C : et le jour de l'examen comment tu t'en es rappelé

Mt : en utilisant ma mémoire yavait des trics que je sortais spontanément et après quand je voyais que j'avais mis que 4 éléments alors qu'il y en avait 12 je me mettais les mains dans la tête et les choses me revenaient de ma mémoire en visualisant mes carrés. Ya tout qui se mêle

en même temps la visualisation en regardant les écritures bon après c'est compliqué le cerveau mais

C : et toi comment tu restitues ?

M : j'écris sur mon brouillon, je pars pas directement sur ma feuille je fais un petit brouillon, je fais pareil que les filles quand j'avais mes schémas pour théorie des orgas je me disais c'était en orange en jaune et je revois la fiche aussi

C : est-ce qu'un cours qui s'est bien passé ça facilite ton travail de fiches ou pas ?

Mt : non c'est toujours un gros travail quelquesoit le prof je produis je fais quand même processus pour me rassurer et pour apprendre. Que le cours soit intéressant e fais trois tonnes de fiches

A : au contraire les cours ou je suis confiante je les bosse 10 fois plus que les autres parce que je sais que c'est là que je vais gagner des points. Comme le droit je quizz même pas des trucs j'apprends tout comme ça je me dis...

C : tu apprends de la même façon ? tu fais des fiches tu classes

A : oui mais ya des cours ou quand je comprend pas...je vais demander à Marine et je vais pas me dire bon il va falloir que j'apprenne exactement cette partie là parce que je comprend pas je demande directe à Marien comme ça quand elle va me parler ça va rentrer directe je vais pas m'attarder sur es fiches. D'ailleurs en éco j'ai même pas fait de fiches j'ai pris celles de Marine parce que ça rentrait pas et pour autant j'ai eu 12. Parce qu'elle m'a expliqué pendant une journée et du coup le temps pas perdu à faire des fiches d'éco j'ai fait plus de fiches de droits et j'ai eu 19. Après y'en a c'est l'inverse toi c'est l'inverse non ?

M : moi c'est l'inverse parce que les trucs ou je sais que je peux me débrouiller ben non je vais plus faire les trucs que j'ai pas compris parce que j'ai pas envie d'avoir un truc ou je fais carrément rien.

C : finalement quelquesoit la pédagogie du prof ou comment ça se passe en cours derrière ça se modifie pas

Mt : non ça change pas nos méthodes.

M : c'est juste le plaisir d'y aller c'est moins chiant de relire les fiches

Mt : par exemple Mr N j'ai détesté son cours mais lui je l'aimais bien donc je pense par contre que contrairement à un prof qui lit son cours le fait d'arriver au partiels en se disant le prof il a dit ça là-dessus je vais m'en rappeler. Mme C pareil je me rappelais des caissières

C : mais à l'examen pas pour apprendre

M : non la méthode est la même quand on apprend mais ça nous fait des plus le jour de l'examen (1 :06) ou dans notre vie de tous les jours parce que le prof a amené quelque chose.

C : le plus du prof se joue à l'examen

Mt : le prof peut nous faciliter la méthode j'trouve comme les polycopés ça ve peut être réduire le temps que je vais passer à faire des fiches si par exemple limite il nous donne des résumés comme des powerpoint synthétiques. Comme le prof X ou son powerpoint était clair et précis. Bon j'ai quand même fais 2,3 fiches pareil parce que le fait d'écrire me permet de retenir mais le fait que le prof selon ses outils ça peut nous aider à gagner du temps. La méthode c'est la même mais on gagne du temps.

M : quand mme X te fais 4 phrases pour te dire la même chose tu perds du temps

A : moi je déteste les polycopés, je préfère écrire sur mes cahiers.

Mt : Ou après le cours certains te les donnent donc tu écris sur ton cahier et après tu te retapes le polycopé après. J'en ai bavé pour les fiches yavait trop de choses à synthétiser c'était une horreur t'as tes idées à toi celles du prof c'était dur. Après ça sert à rien

C : comment tu expliquerais le fait que tu sais que ça va te prendre du temps, ça va être long et pour autant tu changes pas ta méthode de travail

Mt : (rires) parce que ça a marché parce que j'ai pas redoublé donc à chaque fois j'arrive à avoir des notes moyennes j'ai jamais eu de 15 toujours entre 10 et 12 et pour moi ça me va. Donc ça marche ça me rassure et parce que je vois pas comment faire autre chose. C'est vrai que j'ai pas fait de mémoires sur ça mais doit y avoir des solutions mais j'ai toujours fait comme ça parce que ça a marché.

C : toi tu as du changer et même en changeant ça 'a pas forcément marché

A : ça a marché au début et pas cette année

Mt : ça dépend ce que tu entends par marché parce que 12 pour moi c'est bien

M : c'est parce que tu as mis 15 mois pour faire tes fiches et qu'au bout d'un moment tu en vas marre de voir tout le temps les mêmes fiches je te disais arrête vient on prend l'air et non tu te levais tous les matins pour faire des trucs et je te disais c'est le week end dors un peu non mais c'est vrai l'épuisement. Ma mère me disait tu lis mais il fait que tu te couches et que tu dors le week-end je sors, je fais la fête je dors je me repose je profite je me sors la tête et comme ça quand je dois me reconcentrer ça vient parce que mon cerveau a été aéré. Mais quand t'es tout le temps sur le truc sur le truc o putain ça me gonfle je sais pas comment tu as fait

A : j'avais tellement j'étais tellement stressée si je révise pas que c'était les derniers partiels de ma vie et je me suis dit si je fais pas ça ça va refaire comme à la fac c'est bon quoi

M : et tu culpabilises quand tu révises pas toi

A : oui

C : oui je trouve en comparant les méthodes de travail on a l'impression que plus la personne fait des fiches et plus elle passe du temps et mieux c'est, mieux c'est perçu. Tu as dit moi j'aimerais faire comme Mathilde ça fait bien et je suis pas persuadée que tu ai pris les méthodes qui te conviennent Anais. On en reparlera sûrement. MA sœur était un peu comme toi. Quand elle a du trouver une méthode à la fac ça l'a pénalisé. Et quand tu as vu les autres faire des fiches et réussir tu t'es dit c'est comme ça qu'il faut faire et peut être que c'était pas la méthode qu'il te fallait.(1 :12) C'est pour ça que tu en as ras le bol tu te forces à faire quelque chose qui te correspond pas

Annexe 55 : exemple d'entretien partiel de retour Hamid

HAMID

ETUDES

STAGE MEDICOSOCIAL MAISON DE RETRAITE PRIVEE

Pb éthique « c'était plus des personnes mais des clients »

C : appliquer les choses de la FAC ?

Je n'ai rien appliqué j'ai tout appris sur le temps parce que j'avais aucune base en qualité en M1. j'ai appris à préparer un audit sur le tas j'ai appris à faire un classeur d'audit sur le tas également. Mais sinon j'ai rien appris en M1 par rapport à ça.

Je savais que je voulais faire un stage qualité en M1 donc je voulais faire un stage très formateur et tester l'aspect certification audit donc la maison devait se certifier AFNOR. Donc j'ai coordonné le projet pour qu'ils soient en 70% de conformité. Y avait pas de cellule dédiée ils avaient besoin d'un coordinateur qualité donc j'ai choisis ce stage car je voulais être le pilote central. Ya différents poles et je devais coordonner les exigences qualité avec chaque responsable. J'étais en toute autonomie

80 salariés aspect PME je voulais tester la PME.

Pilote mais sans eux je peux rien faire (responsables) c'est eux qui connaissaient le travail les procédures donc j'avais autant besoin d'eux qu'ils avaient besoin de moi. C'est moi qui ait tout coordonné.

2 auditeurs 5 responsables directeur établissement donc 7 en comité de direction on est passé de 50% à 75% de conformité et donc éligibles.

J'ai rien appliqué en qualité juste en management qu'est-ce qu'une PME quelles sont les contraintes de l'entreprise quelles sont les avantages d'une entreprise que le fonctionnement de l'organisation point de vu qualité je connaissais rien. Pas de corrélation entre l'aspect enseignement et professionnel yen avait aucune.

Je savais que j'étais assez autonome et assez débrouillard donc ça m'a pas gêné

Difficultés pour mettre en place de nouvelles choses c'était des personnes assez expérimentées ils ont plus rien à apprendre ils se disent on est déjà assez bon ils ne voyaient

pas la valeur ajoutée de cette certification ils se considéraient comme assez bon et c'est vrai qu'ils l'étaient

Ce que j'ai fait ben c'est au Codir j'ai fait une réunion de la sensibilisation de la qualité pour expliquer augmenter notre bénéfice confiance des clients et des fournisseurs je leur ai expliqué les avantages et inconvénients de la qualité à quoi ça servait

Ils ont vu que moi de mon côté j'allais pas lâcher l'affaire et de toute façon c'était une obligation légale. **J'ai dit autant profiter de mes connaissances et de mes compétences et qu'on le fasse ensemble que de vous retrouver seul** Donc ça m'a apporté au niveau managérial et au point de vu des connaissances sur la qualité

M2

En M2 du coup j'ai pu faire le lien entre la pratique et la théorie c'est-à-dire que comme j'ai vu la théorie après en M2 mais que j'avais une expérience pratique ça m'a aidé à mieux comprendre la théorie.

Ce qui m'a énervé c'est que la fille de la restauration dit qu'elle a 4€ pour faire les 4 repas alors que les gens payent 5000€ par mois je trouve ça abusé. Pour un service qui ne vaut pas le prix ça me dérangeait comment c'était géré, ils étaient en sous-effectif ils étaient pas à la hauteur de leurs ambitions et comme ya des personnes âgées ça me gênait c'était pas en relation avec mes valeurs

Pas la finance car pas son choix de vie (requins et trop de maths) 12 :00

Passerelle M2 il voulait garder cette notion de performance et de l'augmenter par le biais de la qualité des processus des procédure une politique qualité de gestion des risques avec des indicateurs non financiers mais des indicateurs de performance.

Mon stage M1 m'a beaucoup aidé en M2 parce que tout ce qui était lié à la qualité je l'avais fait. J'ai pas découvert ça m'a bien aidé. J'avais une avance parce que je l'avais fait pendant le stage. Les stages de m1 sont importants. Donc j'ai pu approfondir en M2 et surtout l'aspect méthodologique moi j'ai vu en stage l'aspect pratique et du coup en M2 j'ai vu l'aspect méthodologique. Par exemple améliorer un processus je l'ai fait en stage mais la méthodologie exacte je l'ai découverte en cours. Ça m'a permis de combler mes déficiences au niveau de cette activité là.

Par contre 15 matières très éprouvant le 1^{er} semestre 30h en une semaine et examen 10 jours plus tard. Très très éprouvant. On devait ingurgiter 30h de cours en une semaine pour avoir l'examen juste 10j après donc on pouvait pas totalement s'imprégner du cours. Donc suis resté à la maison et j'ai bossé yavait pas le choix Avec des collègues on a fait un groupe de révision pour qu'on puisse réviser au mieux et qu'on puisse s'aider et s'améliorer le plus vite possible.

Sur le moment c'était très dur mais finalement j'en retire une bonne expérience. J'avais déjà une méthodologie de travail mais ça m'a permis de travailler mieux et vite. Et parfois dans le monde de l'entreprise c'est ce qu'on nous demande. D'un côté je me dis tant mieux quoi.

C : tu as gardé la même façon d'apprendre un peu de fiches un peu de sketches un peu de couleurs.

H : oui c'est ça et je l'ai amélioré par exemple pour les fiches je faisais plus que des plans j'ai plus fait de par cœur. Je me posais des question je discutais avec moi-même.

Avec les collègues j'apprenais d'abord il vaut mieux de quoi avoir a discuter avec ses camarades. Il me fallait un minimum d'apprentissage par cœur avant de pouvoir réviser avec les autres. Parfois ils m'expliquaient quand j'avais rien compris on s'aidait quoi. C'était plus des discussions qu'esy ce qu'un processus comment tu travailles cet indicateur là après on disat ah j'ai vu ça sur internet ah j'ai vu ça dans un bouquin. On était 3,4. On était une bonne équipe.

C : Et avec les profs ?

H : contrairement à la licence les profs étaient tous des intervenants professionnels et yavait plus cette relation prof-élève mais comme des collègues de travail. On prenait la pause ensemble d'ailleurs c'est là ou on apprend le plus de chose (RAPPEL LA PAUSE CAFE) quand j'avais des questions j'allais voir le prof c'est important. Certes il avait son cours mais on sortait de l'aspect théorique. C'était pas des cours de façon universitaire on était en groupe de travail c'était très opérationnel. Le cours c'était un accompagnement c'était pas le cœur apprendre le cours c'était pas le principal objectif. Idem en M1 ya le cours mais on échange. Ce qui n'empêchait pas que parfois yavait le cours théorique on en avait besoin mais c'était pas que ça.

Et le cours tout le monde avait la même chose car on avait les diaporamas des profs donc on partait tous avec les mêmes bases. Pas comme quand tu dois noter toi là au moins la base était identique pour tous. Alors que si on mutualisé les prises de note c'était « ah moi j'ai pas vu ça comme ça ah moi non plus j'ai vu ça comme ça »

STAGE DE M2 avril jusqu'en octobre à AIRBUS hélicoptère aéronautique.

Il voulait tester la qualité dans des entreprises à forte valeur ajoutée je savais que dans ces entreprises l'importance de la qualité est assez mature. C'est un terrain conquis par la qualité et je savais que j'aurai des missions intéressantes dans ce secteur. Je voulais un très bon stage de fin d'étude.

Division maintenance ingénieur qualité fournisseur. 300 fournisseurs pour un hélico (explications) s'assurer que les fournisseurs fournissent un produit conforme et éviter un retour client.

Pour y parvenir je peux dire que mes connaissances étaient très opérationnelles, je me suis beaucoup servi de ce que j'ai appris en cours notamment en gestion de la qualité en gestion des risques et en gestion de projet. J'étais pilote d'un projet qu'on m'avait confié en particulier. J'ai mis beaucoup de connaissances que j'avais apprises en cours en pratique. Cahier des charges besoins fonctionnelles pert gantt je l'ai retranscrits directement en entreprise. C'est vrai qu'en entreprise on te dit on veut ça et ils se fichent de ta méthode tu te débrouilles. Ils vont pas te dire comment faire donc ses cours m'ont beaucoup servi. **C'était des armes que j'ai pu prendre en main pour les mettre en application**

J'ai utilisé de la programmation vba pour un fichier de suivi donc en termes d'enseignements tous les cours que j'ai appris j'ai réussi à les retranscrire de manière très fidèle. Mais c'était pas que des outils ya aussi les concepts une manière de raisonner. Dans la réalité c'est pas ah j'ai tel outil je l'applique ce serait trop facile ya une manière de penser de comprendre l'environnement prioriser ses risques ses taches c'est pas mécanique c'est de la personne un raisonnement propre à nous même. J'ai eu une bonne palette d'outils que j'ai su mettre à profit à bon escient.

C'est beaucoup servi de l'anglais mais l'a travaillé chez lui dès février car savait qu'il en aurait besoin. J'ai fait beaucoup d'autoformation chez moi parce que j'étais conscient de mes

lacunes j'ai fait beaucoup de e-learning BABEL radio séries en anglais. J'ai revu toutes mes bases. Anglais des affaires. Et j'ai pu le mettre en place lors de mes confcall en anglais. Tous les soirs je faisais ça et quand j'étais en stage je l'ai fait ebauciyp moins parce que je parlais anglais j'écrivais des mails en anglais je faisais de l'anglais toute la journée je téléphonais en anglais. Part impotrante de mon apprentissage deux mois de manière intensive 1h30 à jour. Pas le choisis si je voulais parvenir à mes objectifs et travailler à l'international je savais que j'avais des lacunes donc j'ai travaillé pour ne plus les avoir. Il fallait que je me donne les moyens pour parvenir à ce que je voulais tout simplement.

15 dans le service plateaux 50 personnes ça a radicalement changé. Nos tâches c'est une partie du processus donc différent que le M1 mais stage plus intéressant car aéronautique et j'ai travaillé sur une partie qui m'intéressait le plus à savoir la performance. J'avais aussi besoin de les interlocuter. J'étais pilote mais besoin de mes collaborateurs pour finaliser le travail. Ils faisaient parti du processus mais en grande entreprise c'est un environnement complexe donc pour m'intégrer j'ai beaucoup discuté avec eux j'ai été très curieux. J'ai beaucoup discuté et appris j'ai posé des questions sur ce qu'ils faisaient pour mieux comprendre mon environnement et adapter mon projet. Et que ça réponde vraiment à leurs besoins donc j'ai fait un gros travail d'intégration et de curiosité. Il fallait que j'aille vers eux il fallait que je pose des questions des réunions avec eux savoir leurs champs de compétences ou s'arrêtaient leurs missions pour comprendre le fonctionnement global du processus afin de répondre au mieux à mon travail. Et eux ils ont joué le jeu. Ça leur a servi car après dans les activités quotidiennes on travaillait ensemble. Un pb technique ou réglementaire comme j'étais le référent qualité à force ils passaient directement par moi et plus par mon tuteur quand c'était possible on réglé les affaires directement. Au bout de 2 mois ils passaient directement par moi pour me poser les questions et plus par le tuteur. J'ai gagné en crédibilité. Faut savoir de quoi on parle et être curieux.

MEME CONFIG QUE le M1 résumé 41 :00

Je préfère les grosses boîtes parce qu'on a plus le temps d'apprendre et de se concentrer sur un sujet. C'est pas comme en PME où ya tellement de trucs qui arrivent qu'il faut faire des opérations coup de poing et enchaîner là on peut creuser le sujet en profondeur.

Pas de poste érigé. On a nos missions clairement définies mais comme j'étais en contact avec des ingénieurs qualité ou industriels donc on est dans un espace hétérogène donc **moi j'apprenais d'eux et eux ils apprenaient de moi par exemple on discutait entre nous ah**

j'ai pas compris ça pourquoi ça passe par là au niveau qualité. Et si j'avais des questions sur le produit au niveau technique j'allais les voir. C'était fructueux on n'était pas cloisonnés nous.

Le cœur de la qualité c'est la relation avec les personnes et les collaborateurs. Nous on en qualité on peut pas réussir tout seul dans notre coin donc obligatoirement on va aller vers les fournisseurs vers le client vers les collègues. C'est une activité de support très importante donc si nous qualité on communique mal ça peut avoir un impacte sur nos fournisseurs mais aussi sur nos collaborateurs en interne chez Airbus.

Par rapport au niveau global pour que notre petite tâche s'intègère bien au niveau global il faut comprendre et réfléchir de manière globale. je réfléchis en globale pour proposer des solutions précises. Ils voulaient qu'on comprenne des choses. Desfois entre services différents on se donne nos avis c'est vraiment dans l'échange cet envie d'écrire une cohésion et d'avancer ensemble. C'est naturel dans les GE ya beaucoup de réunions donc on a le temps d'échanger de comprendre tel et tel service et à partir de là de proposer des choses assez intéressantes.

A mis en place un fichier par rapport au timing de la certification et qu'il n'y avait pas de retard. Ils s'en servent encore (resto avec son ancien tuteur sur Paris). Autant profiter de moi j'arrive j'ai des connaissances assez fraîches donc ils m'ont donné un rôle utile. REX positif !

Lien Fac entreprise par rapport aux compétences : une qui reste dans son coin personne qui vient la voir. C'est l'aspect université qui me rend curieux parce qu'à la FAC si tu travailles pas ya personne qui va te dire allez mon coco faut travailler là et en entreprise c'est pareil alors que les personnes qui ont fait des écoles elles sont plus encadrées. On leur a pré-maché le travail 51 :41 ils ont pas cette curiosité. La fac ça développe des compétences en termes d'autonomie et de curiosité. Nous on arrêtait pas de dire la fac c'est la sélection naturelle si tu restes dans un coin 6 mois plus tard on te retrouvera dans le même coin si tu bouges pas. En entreprise c'est pareil c'est la sélection naturelle si tu prends pas les choses en main t'avanceras pas : à ce niveau là la fac m'a beaucoup servi.

CE QUI SE PASSE A LA FAC EN TERME DE COMPORTEMENT ET DE MENTALITE
Il faut une mentalité FAC pour arriver en entreprise à la fac rien n'est donné. Il faut prendre les devants et en entreprise c'est pareil.

En période de mémoire j'étais très fatiguée parce que je bossais en entreprise en ensuite je bossais le mémoire c'était très fatigant. 6h – 23h c'était que du boulot. Si yavait pas eu le mémoire j'aurais été plus performant en entreprise.

CV sur les joabbord

TRAVAIL SAFRAN 1,5 an en interim sur Paris

Choix de cette offre : je voulais travailler directement chez le client car plus vaste et plus intéressant idem au niveau du salaire ya des gap de 7000€ ; feeling avec le manager. Et salaire en relation avec le train de vie de Paris.

D'abord interim avant le CDI sauf si polytechnique c'est la culture du secteur.

Responsable assurance qualité fournisseur

Similiarie à airbus

Contrôle de pièce directement sur le terrain c'est nouveau. Déplacement nationaux et internationaux

Equipe de qualité chacun a son portefeuille fournisseur interaction avec pilote 'industrie appro et achats.

Dans le plarteaux je suis au milieu de tous.

Equipe 9 en sous-effectif activité en expansion. Prescriptions croisées. J'ai vu en entreprise ils aiment notre curiosité ils aiment qu'on leur pose des questions qu'on leur apporte des solutions, ils n'hésitent pas à me consulter quand ils ont un problème en fait ils voient que si on fait l'affaire tout naturellement les interlocuteurs viennent vers toi. Ça se fait naturellement. On n'est pas dans un rapport enseignant enseigné mais rapports de projets.

J'apprends aussi bien d'eux qu'eux apprennent de moi quoi.

C'est le métier qui veut ça le responsable qualité se doit d'être curieux se doit d'avoir un bon relationnel avec chacune des parties et se doit de faire en sorte de régler des pb qualité.

Ce que j'ai appris à la fac je m'en sers vraiment concrètement en entreprise. C'est vraiment des compétences opérationnelles que j'ai eu. En terme de mon enseignement j'en suis assez content c'est très fructueux. M^me ce que j'ai appris en cours je m'en sers pour mettre en place de nouvelles choses. L'fait d'avoir eu un très bon socle de

réflexion et de très bonnes connaissances ça me permet de mieux me projeter dans l'entreprise de mieux me projeter sur les attentes de mes interlocuteurs ce qui fait que je propose de meilleures choses. Je sais comment les choses fonctionnent donc je peux proposer telle chose. La phase 'adaptation et de solution judicieuse a été très courte. Pour moi c'est important de dire que ce que j'ai appris ça sert pas à rien. (VERSUS ANAIS).

Licence a servi de manière implicite parce que j'ai appris comment fonctionnait une entreprise ses contraintes son environnement en fait. Mais c'est implicite. J'ai appris l'environnement économique c'est très important. J'arrive du coup à traduire les réflexions des autres par exemple quand j'entend « je peux pas sortir cette pièce ça me fait chier » ça veut donc quota signifie point de pénalité et donc réduction de bénéfice. Et ça je l'ai appris en licence les conséquences/.le Master a permis d'opérationnaliser mes connaissances.

Je pensais en licence que ce que j'apprenais ça me servirait a rien mais avec le recul je me dis non c'est faux. 90% de la plaquette m'a été bénéfique.

Persévérer pour moi c'est travailler avec des objectifs en restant en adéquation avec mes valeurs.

Comme Sonia persévère par étape. D'abord la licence puis le Master puis le stage puis le travail

Moi je me dis je veux ça et je fais tout pour l'avoir tout simplement peu importe ce que ça coûte et le temps que ça prend. Je me disais avant d'aller a la fac il faut déjà avoir le bac. Avant d'aller en Master il faut déjà avoir la licence. Maintenant pour avoir le métier que je veux il me faut le Master allez préparons le Master. Et après aéronautique.

Dans le boulot c'est pareil je m'organise de façon à morceler mes tâches de manière temporelle.

Je m ereconnais vraiment dans mon travail dans ma manière de m'organiser de penser et d'évoluer.

CMS

Contraintes budgétaires ça m'a choqué parce que je pensais que y'avait une forte cohésion qui permettrait de dépasser ces limites là parce qu'au bout c'est pas un produit c'est des enfants.

En conclusion Tout au long de notre apprentissage on rencontre ce genre de freins.

C'est bizarre ils ont le choix de l'appliquer ou pas

Moi j'ai fait le lien dès que je suis entré en stage mais eux non alors qu'ils ont eu une formation pro ils l'appliquent pas. Après je comprends les freins mais en bout de course ya des enfants. Moi si j'applique pas en bout de course ya des pièces.

En fait Hamid est très critique parce que ça lui rappelle ce qu'il a vécu pendant son stage de M1. Ça fait ressortir le fait qu'il a besoin de travailler et de donner du sens à ses apprentissages dans des situations qui sont en relation avec ses valeurs. 1 : 44

Annexe 6 : Grille d'entretien CMS

| |
|-------------------|
| Guide d'entretien |
|-------------------|

Question : comment le « savoir basale » appris en situation de formation est mis en pratique au sein d'une équipe médico-sociale s'occupant d'enfants polyhandicapés.

Recherche de trois concepts : variation, sélection, rétention de l'individu vers l'organisation et inversement

| Niveau | Question | Pourquoi ? | Concept théorique |
|------------|---|--|--|
| individuel | Comment êtes vous arrivés dans cette structure ? Quel est votre poste actuel | Connaître son histoire | L'individu est encastré dans l'individu |
| | Qu'est-ce qui vous a amené à suivre cette formation ? | Savoir si ça vient de l'individu, du groupe, de l'organisation | l'impulsion de la variation voir si elle vient de l'individu du groupe ou de l'organisation (flèche descendante) |
| | J'aimerais, si vous êtes d'accord que nous nous concentrons sur le 1 ^{er} niveau. Comment ça s'est passé ? Racontez-moi... | Connaître les critères qui ont retenu l'attention de la personne | Eléments qui vont impacter la variation |
| | Vous m'avez dit que ce qui vous a marqué c'est...selon-vous | Connaître les raisons qui ont poussé la personne à choisir des | Déterminer la pression de sélection = le rapport au savoir de |

| | | | |
|--------|---|--|---|
| | qu'est-ce qui a fait que ces éléments ont retenu votre attention | éléments plutôt que d'autre | l'individu éventuellement celui du groupe ou de l'organisation. Détecter d'éventuels conflits |
| | A la fin de la formation qu'avez-vous voulu mettre en place | Voir si écart avec la question d'après//freins | Différence vouloir/pouvoir |
| | Qu'avez-vous mis concrètement en place suite à cette formation ? | Savoir ce que la personne a réellement retenu et mis en application | Déterminer la rétention |
| Groupe | <p>Est-ce que d'autres personnes savaient que vous aviez suivi cette formation ?</p> <p>Ce que vous avez mis en place a-t-il selon-vous modifié les pratiques au niveau du groupe ?</p> <p>Comment ? Avez-vous un exemple ?</p> <p>Est-ce que le regard des autres envers vous a changé ?</p> <p>Est-ce que d'autres personnes ont suivi cette même formation ? avant pendant après ? comment le savez-vous ?</p> | Savoir si le groupe est un frein ou un facilitateur à la mise en pratique. Voir si la variation du groupe est visible ou aveugle | Voir si et comment la rétention de l'individu à influencé le groupe et inversement |

| | | | |
|--------------|---|--|---|
| | Qu'elle est votre réaction quand vous voyez d'autres personnes mettre des choses en place ? | | |
| Organisation | qu'est-ce qui selon vous a permis au groupe d'utiliser ce qui a été vu en formation. Avez-vous un exemple ? | Savoir si l'organisation a été modifiée par les connaissances du groupe | Voir comment la rétention du groupe agit sur l'organisation |
| Individuel | J'aimerais, maintenant si vous êtes d'accord que nous nous concentrons sur le 2ème ^r niveau. Comment ça s'est passé ? Racontez-moi... | Critères qui ont retenu son attention | variation |
| | Vous m'avez dit que ce qui vous a marqué c'est...selon-vous qu'est-ce qui a fait que ces éléments ont retenu votre attention ? Est-ce que cela vous a encore plus conforté de l'intérêt de cette formation ? | Connaître les raisons qui ont poussé la personne à choisir des éléments plutôt qu'un autre. Est-ce lié à une maturation entre les deux niveaux ? | Déterminer la pression de sélection |
| | Qu'avez-vous mis concrètement en place suite à cette formation ? | Savoir ce que la personne a réellement retenu et mis en application | Déterminer la rétention |
| Groupe | Ce que vous avez mis en place a-t-il selon- | Savoir si le groupe est un frein ou un | Voir si et comment la rétention de l'individu |

| | | | |
|--------------|--|---|--|
| | <p>vous modifié les pratiques au niveau du groupe ? Comment Avez-vous un exemple ?</p> <p>Pensez-vous qu'il serait souhaitable de former toute l'équipe en même temps ? contraintes ? solutions ?</p> | <p>facilitateur pour ce 2^{ème} niveau. Voir si la variation du groupe est visible ou aveugle</p> | <p>à influencé le groupe</p> |
| Organisation | <p>Si oui qu'est-ce qui selon vous a permis au groupe d'utiliser ce qui a été vu en formation. Avez-vous un exemple ?</p> | <p>Savoir si l'organisation a été modifiée par les connaissances du groupe</p> | <p>Voir comment la rétention du groupe agit sur l'organisation</p> |
| Ouverture | <p>Connaissiez vous la SB avant ? Quelle image en aviez-vous ? et maintenant ?</p> <p>Avez-vous autre chose à ajouter concernant cette formation ?</p> <p>QU'est-ce que vous imaginez qu'il vous reste à apprendre ?</p> | <p>Voir si tout a été dit au niveau de son rapport à la formation et de son utilité</p> | <p>Vérifier son rapport au savoir//sélection</p> |

Annexe 7: tableau comparatif exploratoire

| | Mathilde | Anais | Marine | Laura |
|-------------------------|--|---|---|--|
| Intelligences Multiples | <p>fais des fiches</p> <p>Utilise les couleurs</p> <p>chante " mais c'est rare c'est quand j'en peux plus j'en ai marre. Par exemple je fais une phrase sur un air de claude françois et après je me la chante" p3E1</p> <p>note les anecdotes</p> <p>fiches par chapître</p> <p>mets en cœur pour savoir qu'il faut l'apprendre par cœur</p> <p>se fait des auto-contrôles</p> <p>Apprend en écrivant</p> | <p>Pire que mathilde !</p> <p>"je peux pas lire il faut que j'écrive" p 10</p> <p>Réduit au fur et à mesure le nombre de pages que prennent les cours sur des fiches de plus en plus succinctes</p> <p>"si je vois pas les fiches dans ma tête c'est que j'ai pas appris" p10</p> <p>Quand elle ferme les yeux elle sait qyue ça se trouve en haut à gauche p 15</p> <p>une couleur par matière</p> | <p>ne relie pas ses cours, nen ote pas forcément sur ses suuports</p> <p>souligne pour que ce soit beau et que ça la motive pour travailler mais pas pour retenir "parce que du coup je lepersonnalise..." p7</p> <p>Ecoute en cours quand le contenu l'interesse et retient "non parce que quand ça m'intéresse..."p8</p> <p>Classe parfois par thème quand l'examen s'y prête</p> <p>si le cours lui parle pas elle va le travailler</p> <p>schématise quand elle comprend rien (les cours ou vraiment je comprend rien..."p 14</p> | <p>Fait des fiches globales qui se réduisent au fir et a mesure</p> <p>Prend beaucoup de notes</p> <p>Prise de notes manuelles</p> <p>Organise ses cours</p> <p>Récite à l'écrit comme Mathilde</p> <p>"il faut que je sache l'écrire pour pouvoir le dire " p 17</p> <p>N'apprends pas au même endroit qu'elle restitue ça lui sertd e repère. le jour de l'examen elle revisualise là ou elle était</p> <p>Elle voit ses cahiers</p> <p>Se pose des questions même sous l adouche ou en mangeant</p> |

| | | | | |
|--|--|---|---|--|
| | | | Au boulot aussi elle écoute (son chef parler par exemple" et elle retient | |
| | | <p>Au travail : tout l'inverse pas besoin de note elle sait où chercher elle doit pas retenir un contenu mais l'utiliser et savoir ou le trouver.</p> <p>elle a confiance en elle docn elle sait faire et ça rentre p 19</p> <p>Contrairement aux fiches ou elle était très organisée là elle fait tout en même temps en fonction des urgences parce que là elle arrive à les connaître</p> | | |
| | organisée comme ça depuis le bac | | | |
| | méthode qui marche donc qui rassure | | | |
| | schéma (DIF et CIF) p14 et compte le nombre de cases | Con | | |

| | | | | |
|-----------|--|--|--|--|
| Pédagogie | <p>Apprend en fonction de ce que donne le prof ou de ce qu'il dit "ça c'est pas important, ça oui"</p> <p>très dépendante du prof dans le sens se conformer au travail demandé.mais si pas bon elle travaillera deux fois plus</p> <p>A besoin que le cours soit structuré, qu'il y ait un support</p> <p>des illustrations des exemple avec la vraie vie car elle a déjà un pied dans l'entreprise.</p> <p>ne change pas les méthodes de travail juste sera plus efficace</p> | <p>Besoin d'anecdotes de la vie réelle</p> <p>ne change pas les méthodes de travail juste sera plus efficace</p> | <p>A besoin que le cours soit structuré</p> <p>donne envie d'y aller</p> <p>ne change pas les méthodes de travail juste sera plus efficace</p> | |
|-----------|--|--|--|--|

| | | | | |
|--------------------|--|--|---|--|
| Critique des profs | <p>Note trop sévère, n'explique pas les erreurs</p> <p>lit un livre</p> <p>" en fonction du professeur ça peut ne pas nous apporter dans notre vie professionnelle" p 14</p> | <p>ceux qui lisent leur cours et en plus de façon monotone</p> <p>Parfois ils n'ont pas l'expérience de l'entreprise</p> <p>"A l'école on nous dit ce qu'il faut faire .." p 20</p> <p>A besoin de chercher par elle-même et pas qu'on lui donne</p> <p>on ne lui apprend pas à être autonome à la FAC</p> | <p>Trop de lectures donc moins de temps pour bosser les cours</p> <p>C'est nul quand le prof est là pour donner du contenu qu'on peut trouver sur internet.</p> <p>Ils donnent pas d'outils concrets pour l'entreprise</p> <p>préfererai des oraux à l'examen</p> | <p>Au lieu de juste nous expliquer la théorie ils devraient nous montrer des exemples concrets de comment on l'utilise en entreprise</p> |
| Groupe FAC | <p>Si n'a pas compris une notion</p> <p>rassure vérifie avec els autres si elle a compris pareil et si elle doit réviser ou non cette partie si écrit la même chose pendant les examens</p> <p>échange pour valider une notion moins bien comprise</p> | <p>Avant était comme Marine à travailler au dernier moment. Mais a redoublé. Comme elle voyait els autres faire des fiches et réussir elle a fait des fiches.</p> <p>Donc si avec un groupe de filles qui révisent elle va réviser</p> <p>Demande au groupe pour gagner du temps "comme ça quand elle va me parler ça va rentrer direct j'ai pas besoin d'apprendre sur des fiches"</p> <p>Récupère les fiches de Marine</p> | <p>Perd la moitié des cours donc demande aux copines</p> <p>A envie de partager avec els autres quand elle a compris</p> | <p>A la fac ne travaille pas en groupe sauf pour rafraichir avant l'examen et se rassurer</p> <p>Pour se motiver pas pour apprendre</p> |

| | | | | |
|------------------------|--|--|---|---|
| Critique du groupe FAC | <p>par apprentissage vicariant force els autres à adopter des méthodes de travail qui ne conviennent pas forcément ou fait croire aux autres qu'ils travaillent moins. Faire des fiches prend plus de temps que retenir en cours. "moi j'ai eu lamême note que toi mais j'ai passé des heures dessus" p 9</p> <p>Quand toute le monde donne des fiches ya trop à synthétiser</p> | | | |
| groupe boulot | ? | <p>Qu'elle sache ou pas ils lui donnent t le taf et elle le fait ce qui la forme</p> | <p>la forme sur des notions qu'elle connaît pas notamment son tuteur</p> <p>travail de réflexion en lien avec la direction</p> <p>Lui demande ce qu'elle fait à l aFAC s'arrange pour lui laisser des jours pur qu'elle puisse bosser le mémoire</p> <p>Ils savent pas ce que ça veut dire RH</p> | <p>Trouve qu'elle est trop dans l athéorie et pas assez dans la pratique, qualifié de rêveuse</p> <p>A essayé d'aider une collègue pour mettre en place la GPEc en fonction de ce qu'elle avait appris pendant le Master et au final elle va voir le manager qui lui donne une réponse chiffrée du manque de personnel et non pas le projet de l'entreprise.</p> <p>discrimination par l'âge et se complet dans ses routines p 26</p> |

| | | | | |
|---------------------------|---|---|--|--|
| Critique du groupe boulot | | Ne comprend pas ses contraintes scolaires, la charge de travail que cela demande de faire des études et de travailler ne s'intéresse pas du tout au volet études | Si le travail de mémoire est pas directement en lien avec le boulot ils s'en aperçoivent pas de ce que ça demande. | Ils savent pas ce que c'est mon thème ils se sont pas investi Pas le réflexe de se tourner vers ce qu'elle sait Ne fait pas le lien entre le Master et le boulot juste donne le boulot peu importe qu'elle l'ai vu en Master ou pas. |
| TICs | si comprend pas une notion du cours va chercher sur internet | | | Recopie les cours sur ordi pour réorganiser |
| Critique des TICs | | | | |
| Critique Contenu | En lien avec des situations concrètes car ils travaillent déjà. A : jamais je m'en suis servie une fois en 5 ans p 13. Trop théorique imaginaire philosophie. A se sert des choses inconsciemment elle pense qu'on lui demande un truc et qu'en 30 mn son cerveau va pondre quelque chose | | | |

| | | | | |
|--------|--|---|--------------------------|---|
| Savoir | | <p>Inverse de Laura ils pensent qu'elle sait déjà tout !</p> <p>Réflexion par rapport à l'argent pas par rapport à l'humain alors que les études disent humain avant tout</p> <p>Si doit faire un truc pour la fac = stress = beaucoup de travail. Si la même chose pour le boulot elle a tout en tête le jour de la réu.</p> | Il y a toujours des sous | <p>il se disent elle est en train d'apprendre... p 4</p> <p>Perte du savoir au fur et à mesure</p> <p>le savoir de la fac met en jeu la carrière et la vie (redoublement ou non accès à certains poste) alors qu'en entreprise tu es en CDI tu as toutes les ressources pour chercher alors qu'à la fac tu n'as que ta tête</p> <p>l'examen oblige un certain investissement mais qui ne sera pas réutilisé en entreprise</p> <p>Maintenant qu'elle s'en fait plein de choses les boulots qu'elle visait avant l'intéressent moins. le bac + 3 suffirait pour faire ce métier</p> |
|--------|--|---|--------------------------|---|

| | | | |
|----------------------------------|--|--|---|
| <p>Critique Organisation</p> | <p>A la fac tu es le DRH en entreprise tu es le petit soldat</p> <p>Dans une PME la Fac c'est trop perché eux ils essayent de s'en sortir donc quand elle a appliqué ce qu'elle avait appris c'était beaucoup trop compliqué pour eux</p> <p>" ça restera des petites touches"</p> <p>trouve qu'il y a un décalage entre ce qu'elle appris en Master plus son expérience professionnelle et els postes qu'on lui propose. p 14</p> | <p>A la fac ti absorbes en entreprise tu agis</p> <p>Grand groupe découpé mais chaque unité est autonome même si directives du siège</p> | <p>Dans un poste spécial contrat prio (EDF) " Elle me dit pas pour les alternnants" p 7 "on me dit entretien à l afac..." p 10</p> <p>Difficulté de mobiliser les connaissances au sein de l'entreprise. Deux mondes différents!. En entreprise c'est la rentabilité</p> <p>cerveau qui dychotomise les deux mondes elle va pas penser de la même façon à l afac et entreprise parce qu'en entreprise on lui demande pas de réfléchir "Il y a la Laura Fac et la laura Entreprise p8"</p> <p>on est plus sur le faire qye le réfléchir c'est le chef qui réfléchie nous on fait</p> |
|----------------------------------|--|--|---|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | <p>Ce qu'on apprend à la Fac ça nous servira dans 10 ans p 24</p> <p>Ce qu'on apprend à la Fac ça nous servira dans 10 ans Même les hauts postes n'ont pas cette démarche réflexive</p> <p>En entreprise ils n'ont pas conscience de l'impact que peut avoir la RH alors que Laura à travers ses études si</p> <p>"on accueille pas le salarié on lui donne une pochette" p 11</p> |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | | | <p>"à l'université on va nous apprendre quel va être l'impact de la gpec en entreprise on nous demande de faire une gpec" p 12</p> <p>"On te demande faire 20 entretiens par semaine pas d'analyser le besoin" p 14</p> <p>en entreprise à l'impression de toujours faire des choses en dessous et au fur et à mesure quand on arrive à un haut poste on est moyen p 30</p> |
|--|--|--|--|---|

TRAJECTOIRE ANNE CMS

Formation : stimulation basale

Ancienneté : 10 ans

Statut : AMP

| | Individu | Groupe | Organisation |
|-----------|--|---|---|
| Formation | <p>V = « avoir une approche correcte avec les enfants »</p> <p>S = sélection des gestes positifs pour la bientraitance de l'enfant</p> <p>R = lorsque sur le long terme elle a l'impression de voir des progrès</p> <p>FREINS : connaît trop les enfants donc manque d'objectivité et s'enferme dans le quotidien</p> | <p><u>GroupeVersInd :</u></p> <p>« Ils m'ont laissé découvrir par moi-même »</p> <p>« transmission par les collègues au départ »</p> <p>⇒ Prescription faibles à fortes</p> <p><u>Individu vers Groupe</u></p> <p>« parce que c'est comment dire j'ai l'impression certains ici ont une vision de la stimulation basale très schématique et très fermée comme si c'était une pratique contraignante pour pouvoir s'occuper de nos jeunes »</p> <p>« c'est pas toujours évident il faut se sentir de pouvoir dire aux</p> | <p><u>Orga vers Groupe</u></p> <p>Recherche « moins d'ateliers et plus de quotidien »</p> <p>« On ne cesse de nous répéter qu'il faut s'attacher au projet du jeune on essaye de faire »</p> <p>« quand on propose des projets par exemple il voit peut être mieux du coup les arguments qu'on peut avoir il peut les comprendre plus rapidement j'imagine j'espère »</p> <p>⇒ Découplage attente du résultat</p> <p><u>Groupe vers Organisation</u></p> |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | <p><i>autres là peut être que ça serait mieux de faire ci ou ça »</i></p> <p>⇒ Prescription faibles : différents</p> <p>FREINS : « avec le quotidien petit à petit avec le groupe on oublie »</p> <p>« desfois quand il ya des personnes qui manquent on est moins à même de faire attention à tous les détails »</p> <p>« certains ont une vision de la stimulation basale très schématique et très fermée comme si c'était une pratique contraignante pour pouvoir s'occuper de nos jeunes »</p> <p>ATTENTION : prescriptions croisées ne signifie pas que ça marche tout le temps</p> | <p>« On propose des projets »</p> <p>FREINS : manque de matériel</p> <p>« on a des moments de bourre »</p> <p>temporalité</p> <p>« quand il s'agit e gérer des moments d'urgence la stimulation basale desfois elle passe après »</p> |
|--|--|---|---|

Mémo

Anne est au centre D. depuis 10 ans. Elle a ainsi le recul nécessaire pour analyser comment elle persévère dans l'application des gestes stimulation basale.

Elle met en avant le fait que le quotidien est un des freins principaux à sa persévérance. Le fait de connaître les enfants est d'être installée dans une routine freine aussi bien son apprentissage que celui de ses collègues. Même si des échanges s'effectuent au sein de l'équipe, les prescriptions croisées ne sont pas garantes d'une facilité à persévérer. Les absences de collègues, leur vision de la stimulation basale sont des contraintes non négligeables. Nous remarquons aussi que les contraintes matérielles et les moments d'urgence ponctuent ses journées. Ainsi nous observons que suite à la formation Anne est motivée pour appliquer les gestes de stimulation basale afin de bien traiter les enfants. Cependant les contraintes collectives et organisationnelles amenuisent sa progression. Cependant elle ne voit pas forcément les nouveaux formés d'un bon œil. En effet le fait de dire « *les nouveaux arrivés ils sont tout feu tout flamme ils veulent tout faire et en fait il faut les calmer* » montre selon nous une envie limitée à changer son quotidien.

Annexe 9 : Tableau intelligences multiples des membres de la RAP

| | |
|----------|--|
| Mathilde | Verba-linguistique; du naturaliste; visuelle spatiale, musicale-rythmique, intra-personnelle; inter-personnelle |
| Anais | Verba-linguistique; du naturaliste; visuelle spatiale, inter-personnelle; logico-mathématique |
| Laura | Verba-linguistique; du naturaliste; corporelle, visuelle-spatiale, intra-personnelle |
| Marine | Verba-linguistique; visuelle-spatiale, inter-personnelle |
| Hamid | Verba-linguistique; du naturaliste; visuelle spatiale, musicale-rythmique, intra-personnelle; inter-personnelle; logico-mathématique; corporelle |
| Joachim | Verba-linguistique; visuelle-spatiale, logico-mathématique |
| Adel | Verba-linguistique, du naturaliste; inter-personnelle, visuo_spatiale |
| Sonia | Du naturaliste; verba-linguistique, visuo-spatiale, intra-personnelle; interpersonnelle |
| Swann | inter-personnelle, corporelle, visuelle-spatiale |
| Youssef | Verba-linguistique, du naturaliste; intra-personnelle, logico-mathématique; inter-personnelle; corporelle |
| Marydo | corporelle, verba-linguistique; inter-personnelle, visuelle-spatiale; intra-personnelle |
| Nicolas | corporelle, visuelle-spatiale; inter-personnelle |
| Delphine | visuelle-spatiale; corporelle; inter-personnelle; intra-personnelle |
| Leslie | verba-linguistique, corporelle |

Table des figures

| | |
|--|-----|
| Figure 1 : le « student Integration Model » (Tinto, 1975 : 95) | 23 |
| Figure 2 : modèle du Self-efficacy theory adapté de Bandura (1997) | 26 |
| Figure 3 : modèle d'Astin (1995)..... | 28 |
| Figure 4 : évolution des niveaux (Crossan et al 2013)..... | 34 |
| Figure 5 : grille théorique de la persévérance par les sciences de gestion | 46 |
| Figure 6 : les logiques de groupes d'apprentissage (Astolfi, 1991)..... | 49 |
| Figure 7 : triangle pédagogique (Houssaye, 1984) | 52 |
| Figure 8 : grillé théorique de la persévérance à travers les sciences de l'éducation | 64 |
| Figure 9 : schéma explicatif de la RAP en quatre temps..... | 80 |
| Figure 10 : Schéma de notre étude sur 3 ans) | 83 |
| Figure 11 : Transitions et (re) configuration d'épisodes dans une trajectoire située | 105 |
| Figure 12 : Transition des épisodes de formation et en entreprise | 106 |
| Figure 13 : transition entre deux épisodes dans le cadre du CMS | 106 |
| Figure 14 : codage du CMS sous Nvivo | 109 |
| Figure 15 : persévérance d'ANNE au sein du CMS | 113 |
| Figure 16 : Structure des tableaux des trajectoires analysées | 117 |
| Figure 17 : trajectoire de Franscesca (CMS) (élaborée par l'auteure)..... | 158 |
| Figure 18: modélisation de la trajectoire d'Hamid (FI) | 181 |
| Figure 19: modélisation de la trajectoire de Sonia (FI) | 189 |
| Figure 20: modélisation de la trajectoire de Nicolas (FPCC) | 201 |
| Figure 21: modélisation de la trajectoire d'Anais (FC)..... | 207 |
| Figure 22: modélisation de la trajectoire de Mathilde FC..... | 219 |
| Figure 23 : modélisation de la trajectoire de Marydo (FPCC)..... | 224 |
| Figure 24 : modélisation de la trajectoire de Marine (FC) | 231 |
| Figure 25 : modélisation de la construction de la persévérance | 252 |

Table des Tableaux

| | |
|--|-----|
| Tableau 1 : théories de l'abandon et de la persévérance (Sauvé et al, 2006)..... | 22 |
| Tableau 2 : les 7 critères d'une intelligence (Gardner, 1983, Kornhaber, Fierros & Veneema, 2004)..... | 60 |
| Tableau 3 : Tableau Récapitulatif de la Recherche Action Participative..... | 87 |
| Tableau 4 : Tableau de synthèse des apprenants de la RAP | 94 |
| Tableau 5 : Tableau récapitulatif des professionnels du CMS..... | 99 |
| Tableau 6 : Tableau de comparaison intra-groupe de l'étude exploratoire..... | 108 |
| Tableau 7 : amorce de la modélisation des trajectoires (élaboré par l'auteure)..... | 111 |
| Tableau 8 : légende des trajectoires du CMS (élaboré par l'auteure) | 112 |
| Tableau 9 : Tableau Récapitulatif CMS en fonction de la grille d'analyse de gestion | 115 |
| Tableau 10: tableau récapitulatif des trajectoires construites..... | 172 |
| Tableau 11 : légendes de la modélisation des trajectoires de la RAP | 176 |
| Tableau 12 : trajectoire d' Hamid (FI) | 177 |
| Tableau 13 : trajectoire de Sonia (FI)..... | 184 |
| Tableau 14: trajectoire de Nicolas (FPCC) | 196 |
| Tableau 15 : trajectoire d'Anais (FC) | 203 |
| Tableau 16 : trajectoire de Mathilde (FC) | 214 |
| Tableau 17 : trajectoire de Marydo (FPCC)..... | 220 |
| Tableau 18 : trajectoire de Marine (FC)..... | 228 |